

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

FEMMES, TRAVAIL ET PRATIQUES ÉDUCATIVES AU TOGO

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR

ALABI FÉHINT'OWA AMI

MAI 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

C'est un honneur pour nous de présenter nos sincères remerciements aux personnes dont les contributions ont été capitales dans la réalisation de ce mémoire.

A notre directrice de mémoire, madame Francine Descarries, professeure sociologue, chercheure au département de sociologie et à l'Institut de recherches et d'études féministes, à l'UQÀM, qui a accepté de diriger avec une grande patience notre travail, par ses conseils et ses directives de femme d'expérience. Malgré ses diverses occupations, elle a suivi notre démarche et a tenu à ce qu'elle soit méthodologiquement bien soutenue. Nous avons appris avec elle que la patience et la perspicacité sont les qualités indispensables à un sociologue pour réussir une recherche. Nous lui exprimons toute notre gratitude. Aux membres du jury pour leur disponibilité et leur précieuse collaboration à l'amélioration de ce travail, nous voudrions les remercier. Nos remerciements vont à madame Francine Rivest, assistante de gestion de programmes d'études supérieures en sociologie. Son appui technique et ses conseils nous ont été d'un grand bénéfice et à toute l'équipe enseignante du département de sociologie de l'UQÀM.

Au Pr. Paul Amegashie, sma. Multi-Faith Chaplaincy of Concordia University, pour son appui technique et matériel, qu'il reçoive toute notre reconnaissance.

A Monsieur Kossi Ékluboko, sociologue-économiste, enseignant chercheur, au département de sociologie à la Faculté des lettres et sciences humaines (FLESH), à l'Université de Lomé, Togo, qui a bien voulu accepter de répondre à nos différentes questions et dont les échanges stimulants et enrichissants nous ont été d'un grand appui. Qu'il trouve ici l'expression de notre gratitude. Aux Messieurs : Komlan Sémeglo, Inspecteur Vo-Nord, Mensan Anani, conseiller pédagogique Vo-Nord, Anani Agbo, Directeur E.P.P. Centrale Vo-Attivé (Kossidamé), qui ont accepté de nous accorder avec enthousiasme une partie de leur temps pour des entrevues et ont mis à notre disposition les données statistiques des écoles concernées. Qu'ils reçoivent tous nos sentiments de profonde gratitude.

Que toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire et que nous n'avons pas nommées, trouvent ici l'expression de nos sincères gratitude.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
1. PROBLÉMATIQUE ET ÉNONCÉ DU PROBLÈME	3
1.1. Problématique de la recherche	3
1.2. Énoncé du problème	5
CHAPITRE II	8
2. MODÈLE D'ANALYSE, CONCEPTULISATION ET MÉTHODOLOGIE	8
2.1. Questions	8
2.2. Formulation des hypothèses	8
2.3. Objectifs	9
2.4. Modèle d'analyse	10
2.4.1. Théorie de l'éducation/développement	10
2.4.2. Approche féministe matérialiste	22
2.4.3. Femmes et Développement	25
2.5. Conceptualisation	32
2.6. Cadre méthodologique de la recherche	39
2.6.1. Univers de l'analyse	39
2.6.2. Univers de l'enquête	42
2.6.3. Techniques d'investigation et traitement des données	43
CHAPITRE III	44
3. CHAMP D'OBSERVATION : LE TOGO	44
3.1. Localisation géographique du pays et caractéristiques du climat	44
Données historiques et factuelles	45

3.1.1. Données historiques, système politique-administratif	45
3.1.2. Configuration linguistique	47
3.2. Réforme scolaire de 1975 au Togo	47
3.3. Organisation du système éducatif au Togo : un bref aperçu	48
CHAPITRE IV	49
4. PRÉSENTATION DES DONNÉES	49
4.1. Principales caractéristiques sociodémographiques des femmes interviewées	49
4.2. Organisation de l'espace domestique	52
4.2.1. Contrat du mariage : un facteur de légitimation de la domination des femmes	54
4.2.2. Gestion de la vie conjugale	56
CHAPITRE V	61
5. DIVISION DU TRAVAIL ENTRE LES SEXES ET REPRODUCTION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	61
5.1. Devoirs et activités dans les sphères privée et publique	61
5.2. Dépenses liées aux besoins de la famille	66
5.3. Transmission des valeurs traditionnelles aux filles	70
CHAPITRE VI	75
6. OPINIONS DES INTERVIEWÉS SUR L'ÉDUCATION SCOLAIRE	75
6.1. Nécessité de l'éducation scolaire	75
6.2. Opinion des femmes par rapport à la scolarisation des enfants	76
6.3. Opinion des enseignants par rapport aux attitudes des élèves à l'école	79
6.4. Opinions des acteurs éducatifs par rapport au cursus scolaire des filles	82
6.5. Opinions des hommes par rapport à la sous-scolarisation des femmes	88
CHAPITRE VII	91
7. VERIFICATION DES HYPOTHESES	91
7.1. Appréciation des résultats scolaires des filles par les femmes	91
7.2. Efficience scolaire des élèves filles	92

7.3. L'éducation domestique, un substitut à l'éducation scolaire _____	93
7.4. Contraintes significatives qui agissent sur la réussite des filles à l'école _____	95
CONCLUSION _____	98
ANNEXES _____	105
BIBLIOGRAPHIE _____	113

## LISTE DES TABLEAUX

### Tableaux insérés dans le texte

Tableau	Titres	Page
5.1	Récapitulatif du corpus empirique	41
5.2	Représentatif pour entrevues en profondeur	42
5.3	Opinions des femmes sur l'égalité entre les hommes et les femmes	59
5.4	Âge des femmes à l'abandon de l'école	72
5.9	Raisons du choix du sexe de l'enfant à scolariser en priorité selon les femmes	77
5.7	Effectif des élèves inscrits à l'EPP Attivé A et les résultats au CEPD année scolaire 2006-2007	83
5.8	Élèves inscrits et admis au CEG Vogan Ville I 2006-2007	83
5.10	Notes des 10 premiers élèves du CM2 au cours du 1 <sup>er</sup> trimestre à l'EPP Attivé A année scolaire 2006-2007	85
5.11	Notes des 10 premiers élèves du CM2 au cours du 2 <sup>ème</sup> trimestre à l'EPP Attivé A année scolaire 2006-2007	86

## Tableaux en annexe

Tableau	Titres	Page
5.5	Opinions des femmes par rapport aux résultats des élèves filles	109
5.6	Effectif des élèves inscrits à l'EPP Wogba A et les résultats au CEPD année scolaire 2006-2007	109
5.12	Différents devoirs dévolus aux femmes	110
5.13	Types d'éducation indispensable aux filles	111
5.14	Tranche d'âge des interviewées	112



## **LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS**

ACIDI : Agence Canadienne de Développement International  
 AGR : Activité Génératrice de Revenu  
 BIT : Bureau International du Travail  
 CE : Cours Élémentaire  
 CEG : Collège d'Enseignement Général  
 CEPD : Certificat d'Enseignement du Premier Degré  
 CM : Cours Moyen  
 CP : Cours Préparatoire  
 CQFD : Comité Québécois Femmes et Développement  
 CQMMF : Coordination du Québec de la Marche Mondiale des Femmes  
 CTA : Centre Technique de coopération Agricole et rurale  
 CUSO : Canadian Universities Services Overseas  
 CRDI : Centre de Recherche et de Développement International  
 DAWN: Development Alternatives with Women for New era  
 DGPE : Direction Générale de la Planification de l'Éducation  
 ECM ou CIVISME : Éducation Civique et Morale  
 EDIL : École D'Initiative Locale  
 EDST : Enquête Démographique et de Santé au Togo  
 EDUSIVIP : Éducation Scientifique et Initiation à la Vie Pratique  
 EPP : École Primaire Publique  
 FAO : Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture  
 FED : Femmes et Développement / WAD : Women and Developemnt  
 FLESH : Faculté des Lettres et Sciences Humaines  
 FNUAP : Fonds des Nations Unies pour la Population  
 GED : Genre et Développement / GAD : Gender And Development  
 G.F.2D : Groupe de réflexion et d'action Femmes Démocratie et Développement  
 ICRF : Institut Canadien de Recherche sur les Femmes  
 IFD : Intégration des Femmes dans le Développement  
 PED : Pays En Développement  
 ONG : Organisation non Gouvernementale  
 ONUDI : Organisation des Nations Unies pour le Développement International  
 RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat  
 RHFD : Rapports Hommes / Femmes dans le Développement  
 SED : Sexe et Développement  
 SPSS : Statistical Package for Social Sciences (Traitement Statistique pour les Sciences Sociales)  
 UNESCO : Organisation des Nations Unies pour la Science et l'Éducation  
 UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance  
 UL : Université de Lomé  
 UQÀM : Université du Québec À Montréal  
 URD : Unité de Recherche Démographique (Université de Lomé).

## RÉSUMÉ

L'étude porte sur la question de la scolarisation des femmes et de l'éducation scolaire des filles et sur certains aspects socioculturels relevant des pratiques sociales qui entraveraient profondément la réussite scolaire des filles et excluraient les femmes du système éducatif formel. Sur le plan méthodologique, trois techniques d'investigation ont été utilisées : une étude documentaire, un questionnaire et des guides d'entrevues ont été soumis aux femmes et à des personnes ressources. Les résultats obtenus révèlent ce qui suit :

1. La division sociale du travail entre les hommes et les femmes, qui attribue aux femmes les travaux domestiques, les soins aux enfants, les élever, initier les filles aux valeurs traditionnelles, etc. n'est établie que sur les principes de la nature et de l'apparence physique de celles-ci. Étant donné qu'initialement, les femmes sont considérées comme le sexe ayant les aptitudes à pouvoir assumer facilement ces types de responsabilités.
2. Le système de la dot et les procédures du mariage selon le milieu, qui ont pour fondement la politique du système patriarcal, apparaissent comme une dette, un crédit à rembourser par le biais des divers services que les femmes rendent à leur mari et aux familles. En tel cas, pour s'accommoder aux normes sociales, pour se faire apprécier, les femmes adoptent certains comportements qui souvent les empêchent de jouir pleinement de leurs droits.
3. Le complexe d'infériorité par rapport aux hommes que les femmes intériorisent et transmettent aux filles, favorise généralement l'adoption d'une attitude de soumission totale, sinon d'esclavage, par celles-ci à l'égard de leur mari et des hommes en général. Ainsi, par peur d'être mal vu par la société, d'être jugées par leurs pairs, les femmes en viennent à accepter sans condition leur situation de dominées, d'exploitées et d'exclues du système scolaire.

Pour y remédier, nous avons proposé des stratégies d'action axées sur la sensibilisation auprès des femmes par rapport à leurs droits fondamentaux, l'éducation des enfants sur une base équitable et l'application de programmes d'actions à l'endroit des différents acteurs et de la population. La prise en compte et la réalisation de ces approches de solution pourraient contribuer à améliorer les conditions pénibles de la surcharge du travail des femmes, à remédier aux conditions scolaires difficiles des filles, favorisant ainsi leur maintien aux études de même que leur réussite.

Mots clés : patriarcat, division sexuelle du travail, rapports sociaux de sexes, domination, genre.

## INTRODUCTION

L'éducation est l'un des éléments fondamentaux permettant le développement mental, psychologique, social et économique de la personne. Elle favorise également l'épanouissement de l'individu et contribue significativement au développement durable. Les recherches sur la relation entre éducation et développement mettent en lumière les enjeux de l'éducation pour l'avenir des pays en développement. De même, elles soulignent l'importance du rapport entre offre éducative et besoins de formation des populations (Bélanger, 1980 ; Hallak, 1990 ; De Cuéllar, 1996 ; Delors *et al.* 1999 ; Unesco, 1999). Dans son rapport annuel 2002, l'UNICEF déclare : « *Plus de 120 millions d'enfants en âge d'être scolarisés sont privés du droit d'aller à l'école, la majorité d'entre eux sont des filles. Ces enfants non scolarisés représentent des pertes de ressources humaines considérables* ». Ce gaspillage de potentiel comporte des conséquences néfastes tant sur le bien-être de la famille que sur le développement de la société, alors qu'il compromet irrémédiablement l'avenir des générations futures.

Depuis l'indépendance du pays, le Togo est en processus de changement social, économique et politique, comme plusieurs autres pays en voie de développement. Même si, aujourd'hui, il y a lieu de parler de la modernisation qui résulte de l'influence occidentale au Togo, il reste beaucoup à faire pour arriver à un véritable changement des pratiques traditionnelles, des mentalités et, surtout, à une réelle amélioration des conditions d'existence des femmes. Des études antérieures précisent d'ailleurs que la plupart des femmes dans des pays en développement comme le Togo, qui devraient être actrices des changements sociaux au même titre que les hommes, sont presque analphabètes. Or, « éduquer une femme, c'est éduquer toute une nation ».

Il est évident que pour aboutir à un changement social profond, cela demande des efforts de la part de tous les acteurs sociaux de même que d'importants changements au niveau des mentalités et des structures afin que tous les individu-e-s puissent accéder à l'éducation scolaire. L'éducation scolaire des femmes et des hommes étant un moyen privilégié pour acquérir des prédispositions à penser le changement social et à agir. Aussi sera-t-il nécessaire que les législations soient modifiées par rapport aux besoins sociaux et réalités de l'heure. De plus, des efforts plus soutenus à l'égard des besoins de la «classe» des femmes doivent être faits. Dans ce contexte-ci, la notion de «classe» des femmes est définie

comme «catégorie» de femmes qui vivent les tensions et les enjeux de pouvoir dans lesquels s'inscrivent les rapports de sexe et leur corollaire, la division du travail.

Devant la force irrésistible, l'allure et la vitesse incroyable qu'a pris le développement économique, politique et social dans le monde, un consensus se dégage sur l'importance, voire la nécessité de l'éducation et de l'instruction dans la vie d'un être humain quel que soit son sexe (hommes/garçons, femmes/filles). Comme l'avait si bien exprimé Ségolène Royal dans sa présentation du 17 mars 2007 : « *Mon père disait : vous, les filles, vous êtes faites pour le mariage... Un destin tracé à l'avance... Échapper à ce destin tout tracé, tout le monde peut y arriver avec l'école* ». Ainsi, soulignait-elle la nécessité de donner une éducation scolaire aux enfants, filles comme garçons, qui sont évidemment la relève de demain.

Notre recherche s'inscrit dans le champ de l'éducation en général et vise à souligner l'importance de celle-ci, dans la vie des hommes et des femmes, en tant qu'acteurs sociaux au cœur d'un dynamisme de développement. Elle s'intéresse, en particulier, à l'éducation des femmes et des jeunes filles au Togo. Elle va :

- aborder surtout l'aspect des rapports sociaux de sexe impliquant acteurs, structures, institutions et pouvoir entre hommes et femmes;
- questionner les barrières à l'accès et au maintien des filles dans le système scolaire;
- se pencher sur la reproduction sociale de la division sexuelle du travail et ses impacts sur l'éducation scolaire des femmes et celle des jeunes filles, de même que sur le rôle joué par les femmes dans l'éducation des filles.

L'objectif est de démontrer l'impact de la division sexuelle du travail, comme matérialisation des rapports sociaux de sexe, dans la reproduction des rapports de pouvoir entre les femmes et les hommes. La question de la matérialisation des rapports sociaux de sexe a été traitée entre autres par Christine Delphy (1998) et Danièle Kergoat (1981, 2004). Nous allons présenter leurs principes théoriques dans le chapitre consacré à la construction conceptuelle. Notre exposé est subdivisé en trois parties. La première présente l'approche théorique suivie du modèle d'analyse, de la conceptualisation et de la méthodologie de la recherche. La deuxième partie porte sur la présentation du champ d'observation de la recherche. Enfin, la troisième partie couvre la présentation et l'analyse des données.

## CHAPITRE I

### 1. PROBLÉMATIQUE ET ÉNONCÉ DU PROBLÈME

#### 1.1. Problématique de la recherche

La conférence de Jomtien (Thaïlande) en 1990, organisée par l'UNESCO et la Banque Mondiale sur l'éducation de base, préconisait l'éducation pour tous en l'an 2000. Elle a défini les besoins éducatifs fondamentaux indispensables à tout être humain pour un développement humain durable. Selon les membres de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle :

«Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissance, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre». (Delors, 1999, p. 22).

Ainsi, l'éducation, comme droit fondamental et universel permettant à l'être humain d'avoir la prédisposition de se penser, d'appréhender les différentes situations de la vie qui se présentent et de pouvoir agir de façon efficace, devrait être la première priorité pour tous. Jacques DELORS (1999) dans son rapport à l'UNESCO : *«L'Éducation : Un Trésor est Caché Dedans»*, l'a bien précisé. Cependant, les inégalités qui traversent les sociétés, voire les structures et les vécus sont autant complexes qu'ardus. Cette réalité n'épargne pas la société togolaise, en particulier les femmes, en raison notamment de leurs multiples responsabilités vis-à-vis de leur famille et de la société.

L'éducation des femmes, celle des jeunes filles plus spécifiquement, est une préoccupation partagée par l'ensemble des acteurs de développement. La communauté internationale, les gouvernements et les mouvements des femmes en font depuis des décennies leur cheval de bataille. C'est en particulier le cas des mouvements féministes qui ont toujours revendiqué l'égalité des sexes et les droits des femmes à l'éducation, à la prise de parole, à la participation aux prises de décisions, à la liberté ainsi qu'aux soins de santé.

Au Togo, depuis les années 1960, certaines améliorations peuvent être constatées en matière de scolarisation des enfants, des hommes et des femmes. Néanmoins, des inégalités parfois profondes subsistent tant sur les plans politique et économique que culturel entre les hommes et les femmes. Cette situation pourrait être attribuable à une dynamique fonctionnelle largement basée sur :

«Un système patriarcal : système fondé sur la domination des femmes par les hommes et où toutes les femmes, sans égard à leur race ou à leur classe sociale, subissent, à cause de la préséance sociale accordée au sexe masculin, un autre type de discrimination qui les marque du signe de l'infériorité». (Descarries-Bélanger, 1980).

Ces inégalités sociales, dans le cas de notre recherche, sont matérialisées par la faible représentation ou encore l'exclusion des femmes et des jeunes filles du système éducatif. L'*Enquête Démographique et de Santé* (1998) menée au Togo laisse entrevoir l'ampleur de ce clivage : 48 % des femmes de 15 à 49 ans par rapport à 23 % des hommes de cette même tranche d'âges, n'ont reçu aucune instruction et seulement 17 % des femmes versus 41 % des hommes ont un niveau d'instruction secondaire ou plus (Direction Nationale de la Statistique : DNS, 1998, pp.19-20). Aussi note-t-on que la proportion des femmes sans instruction reste particulièrement importante. À de rares exceptions près, les raisons évoquées pour justifier la non-scolarisation des femmes et des jeunes filles sont largement sous-tendues par l'idée qu'il est inutile d'instruire les jeunes filles qui sont, en définitive, destinées à se marier et à être mères de familles. De même la pauvreté est présentée comme l'élément clé qui explique pourquoi les filles sont forcées de rester au foyer, ou encore, leur mauvais rendement scolaire. Ce dernier raisonnement se voit accrédité par la situation économique de certains milieux africains, notamment en zones où la taille relativement élevée de la famille rime généralement avec faibles revenus. En l'occurrence, l'achat des fournitures et des uniformes est alors considéré comme dépenses au-delà du budget des ménages.

En raison de leur charge de travail dans la sphère privée et des lourdes responsabilités familiales qui leur incombent, les femmes en viennent à impliquer les enfants, plus particulièrement, les jeunes filles, dans l'exécution de ces travaux domestiques, réduisant d'autant leur chance d'accéder à l'éducation scolaire ou de réussir à l'école. De plus, les multiples responsabilités auxquelles les femmes togolaises doivent répondre constituent un obstacle et les amènent souvent à ne pas encourager leurs filles aux études. Dans une telle

dynamique, les garçons sont nettement privilégiés en raison de la culture et de la position dominante des hommes dans les rapports sociaux de sexe. (Delphy, Guillaumin, Kergoat...). Par conséquent, lorsque les parents disposent de peu de moyens pour défrayer les coûts de la scolarisation des enfants, la décision d'envoyer le garçon, et non la fille à l'école, s'impose d'elle même. Une telle décision résulte d'une discrimination généralisée à l'égard des filles au Togo. Elle trouve appui dans un système social dont les valeurs et les pratiques soutiennent la division sexuelle du travail et la reproduction des rôles sexuels qui en découlent. Un tel système, par analogie avec le système capitaliste, est désigné par Delphy (1970, 1998) comme patriarcal : *«L'oppression étant la situation des gens opprimés, les femmes étant le nom que l'on donne à ces opprimés-là, et le patriarcat étant le système sociopolitique qui organise tout cela»*. Delphy, (1998, p. 5).

## 1.2. Énoncé du problème

La problématique de la division du travail entre les sexes, nous projette sur deux fronts, le privé (la vie privée) et le public (la vie publique). Pour certaines auteures comme Hirata (2000), la division sexuelle du travail est la forme de division du travail qui découle des rapports sociaux de sexe et elle est modulée historiquement et « socialement » par une division et une hiérarchie préjudiciable à l'égard des femmes. Elle a, nous rappelle Kergoat (1998), pour principales caractéristiques l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive ainsi que, simultanément, la captation par les hommes des fonctions à forte valeur sociale ajoutée (politiques, religieuses, militaires, etc.). Elle a deux principes organisateurs : le principe de séparation et le principe de hiérarchie. Le premier principe confère certains travaux spécifiques à des hommes et d'autres à des femmes; le second valorise le travail d'homme plus que le travail de femme, d'où l'idée qu'un travail d'homme « vaut » plus qu'un travail de femme.

Ces deux principes sont actifs dans toutes les sociétés connues, dans le temps et dans l'espace; ce qui permet à Héritier-Augé (1984), Peyre et Wiels (1997), entre autres, d'affirmer que les principes de séparation et de hiérarchie existent depuis le début de l'humanité, bien qu'il importe de concevoir qu'ils prennent différentes formes et modalités selon les époques et les lieux. Ils ont largement été légitimés grâce à un procès spécifique de légitimation, à savoir l'idéologie naturaliste. Celle-ci rabat le genre sur le sexe biologique, réduit les pratiques sociales à des « rôles sociaux » sexués, lesquels renverraient au destin

naturel de l'espèce. S'opposant à cette perspective, la perspective féministe théorisée en termes de division sexuelle du travail démontre que : «*les pratiques sexuelles sont des construits sociaux, eux-mêmes résultats des rapports sociaux*». (Hirata, Laborie, Le Doaré, Senotier, 2000).

Les tâches, les rôles, les responsabilités réparties entre les femmes et les hommes sont à ce point clivées que l'observation directe des pratiques sociales, au sein de la société togolaise, suffit pour révéler des inégalités fondamentales entre les hommes et les femmes. Le confinement de celles-ci à la sphère privée où elles sont entièrement responsables des multiples travaux ou tâches domestiques que demandent l'entretien du ménage et les soins aux enfants. Alors que souvent leur participation à l'économie informelle implique une charge de travail considérable. Ces inégalités remarquables ont été soulignées par Ilana Löwy (2006) dans *L'emprise du genre : Masculinité, féminité, inégalité*, au chapitre premier « Des évidences invisibles : Rôles, identités et reproduction des discriminations ». Elle met en exergue la réflexion sur la question de l'écart entre le statut socioprofessionnel des hommes et celui des femmes et soutient que :

«La persistance de l'écart entre le statut socioprofessionnel des hommes et celui des femmes est attribuée aux différences dans la distribution des obligations familiales. Par choix, par nécessité ou souvent un mélange des deux, les femmes continuent à porter la plus grande part de responsabilités dans les tâches ménagères et éducatives, ce qui limite leurs possibilités de s'investir professionnellement et d'intervenir dans la sphère publique». (Löwy, 2006, p.33).

Dans la sphère publique togolaise, les femmes sont nettement sous représentées et occupent, dans la majorité des cas, des postes dits de « femmes » et les positions les plus faibles des différentes catégories socioprofessionnelles. Pensons, entre autres, aux aides domestiques communément appelées « bonnes de maison », habituellement limitées à un salaire mensuel dérisoire de 3500 CFA à 10 000 CFA, l'équivalent en dollars canadiens de 8 à 25 dollars par mois. Elles occupent aussi «*les places de nourrices, de gardiennes d'enfants, de monitrices, de secrétaires, etc. qui pour l'essentiel sont considérées comme des variantes, des prolongements «naturels» de leur rôle maternel ou de soins et qui, du fait même, sont sous-évaluées en termes monétaires*». (Descarries-Bélanger, 1982).

Comme dans toute société patriarcale, au Togo, les barrières, les sanctions institutionnelles et structurelles mises en place par des ordres sociaux profondément



patriarcaux résistent encore. Si du point de vue diplomatique, on peut parler de changement social, beaucoup reste à faire pour atteindre l'égalité des droits entre les sexes. Ailleurs au monde, on note des changements sociaux continus, à travers l'expression de revendications de toutes sortes concernant l'égalité entre les sexes. Dans *«Le projet féministe à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle : un projet de libération et de solidarité qui fait toujours sens»*, Descarries relate la situation en ces termes :

«... Pourtant, ce n'est qu'au cours du présent siècle, et dans un nombre limité de sociétés, que tombent progressivement les barrières et les sanctions institutionnelles et structurelles mises en place par les ordres sociaux profondément andocentristes... ». (Descarries, 1998, p. 180)

Par ailleurs, le rôle social du genre, vu comme un ensemble de comportements prescrits par la société, résulte de l'interaction entre les individus hommes et femmes. Dans le contexte précis de notre recherche, le rôle social des femmes est caractérisé, entre autres, par l'exécution des tâches domestiques et agricoles, l'exercice d'activités génératrices de revenus, la prise en charge de la famille et l'éducation (la socialisation) des enfants. Bref, ce rôle social des femmes se résume à leur confinement à la sphère privée et leur participation à l'exercice des activités génératrices de revenus. Nous jetterons, plus loin dans notre analyse, un regard sur les différents mécanismes dont l'éducation scolaire et l'éducation familiale, qui concourent et contribuent à la construction du modèle social des individus dans l'acculturation aux valeurs, aux pratiques sociales et culturelles, etc.

Par rapport à notre problématique de l'exclusion des filles du système scolaire togolais, de la division sexuelle du travail et de la reproduction des représentations sociales, nous formulons la question de recherche, les hypothèses et les objectifs, dans le chapitre qui suit. Le modèle d'analyse, la conceptualisation et la méthodologie y sont aussi présentés.

## CHAPITRE II

### 2. MODÈLE D'ANALYSE, CONCEPTULISATION ET MÉTHODOLOGIE

Avant d'aborder ce chapitre, il est nécessaire de présenter la question de recherche, les hypothèses, et les objectifs du travail.

#### 2.1. Questions

La présente recherche vise à répondre à une série de questions, la première étant au cœur de l'interrogation qui anime ce travail. Les autres questions nous permettent de mieux préciser les axes retenus pour poursuivre notre observation.

##### *Question principale*

Comment, peut-on expliquer l'exclusion des femmes et des jeunes filles du système de l'éducation de base du Togo, dans un contexte où l'éducation pour tous est présentée comme l'une des priorités de la politique nationale?

##### *Questions spécifiques*

La division sexuelle du travail est à la fois le concept central de notre modèle théorique, sa manifestation et sa matérialisation constituent l'objet de notre observation. Cela nous amène à retenir comme objet d'observation l'impact de la division sexuelle du travail sur l'éducation des femmes et des jeunes filles togolaises. Pour comprendre l'adhésion des femmes togolaises à cette réalité malgré ses effets discriminatoires, nous avons cherché à obtenir auprès de certaines d'entre elles des réponses aux deux questions suivantes :

- Quelles explications donnent-elles à la division du travail entre les sexes (travail productif/travail reproductif) dans les sphères privée et publique et ses rapports avec leur éducation scolaire et celle des filles?
- Quelles interprétations donnent-elles du rôle social et des responsabilités qui leur sont réservés dans la production des acteurs sociaux?

#### 2.2. Formulation des hypothèses

##### *Hypothèse générale*

La recherche est centrée sur les impacts de la division sexuelle du travail, des rapports sociaux de sexe, dans la société togolaise. Notre hypothèse sous ce rapport est que les

pratiques sociales produites et reproduites par la division sexuelle du travail et issues du système patriarcal, défavorisent a priori la majorité des femmes et des jeunes filles, en particulier du point de vue de l'éducation scolaire.

#### *Hypothèses de travail*

- Le rôle social des femmes, basé sur la division/hiérarchie sociale des sexes conjugué aux conditions économiques précaires qui constituent le lot quotidien de la plupart d'entre elles bloquent l'éducation des femmes togolaises et perturbent très souvent le cursus scolaire des jeunes filles qui accèdent à la scolarisation.
- La surcharge du travail dans les sphères privée et publique, induite par la division sexuelle du travail et la hiérarchie au sein de la société, perturbe le parcours scolaire des jeunes filles et les pousse au décrochage scolaire.

#### 2.3. Objectifs

Notre travail cherche à identifier les mécanismes de la discrimination, au sein de la société togolaise et en particulier dans les familles, mécanismes qui interviennent dans le choix de l'enfant à scolariser et les conditions de scolarisation des filles. Cette forme de discrimination induit des inégalités sociales flagrantes qui bloquent l'accès à l'école des femmes et des jeunes filles. Par voie de conséquence, ces inégalités sociales favorisent la reproduction des structures qui appellent des pratiques discriminatoires et la reproduction des actrices sociales consentantes à s'inscrire et à reproduire elles-mêmes ces inégalités.

La recherche vise à :

- saisir la façon dont les femmes togolaises pensent et interprètent la division du travail entre les sexes;
- déterminer l'impact de la dynamique des pratiques sociales et de la division du travail entre les sexes sur l'accès des femmes et des filles à l'éducation scolaire;
- connaître les différentes stratégies d'action, à court/long termes, que les femmes préconisent pour favoriser leur accès à l'éducation et soutenir les filles dans leur cursus scolaire.

Sur cette base, nous procédons à la construction du modèle d'analyse, à la conceptualisation et à la définition du cadre méthodologique.

## 2.4. Modèle d'analyse

La recension des écrits est le fond théorique sur lequel s'établit tout travail de recherche. Elle est considérée comme un inventaire des idées, des théories, des méthodes, permettant d'analyser les approches et les méthodologies précédentes en rapport avec le sujet, en vue de mieux définir sa démarche propre. Selon Létourneau (1989, p. 175), *«élaborer une stratégie de recherche, c'est prendre conscience de ce que l'on fait par rapport à ce que les autres ont déjà réalisé»*. La problématique de la scolarisation, en tant que composante essentielle de l'éducation, fait depuis plusieurs décennies l'objet d'une abondante littérature. Les écrits sur la question de la scolarisation des filles, de l'alphabétisation des femmes, l'éducation des femmes et le développement, sont fort nombreux. Du point de vue de la sociologie féministe, traiter de l'éducation des femmes et des filles exige de prendre en considération la question de rapports sociaux de sexe et de classes. Au cours de nos recherches, nous avons découvert ouvrages, travaux, et publications, qui traitent de la question. Les auteurs ont tenté de mettre en exergue leurs divers points de vue. Nous présenterons d'une part, quelques-unes de leurs réflexions selon les perspectives sociologiques, économistes, féministes dans un contexte de pays en développement. D'autre part, nous exposerons les concepts qui encadrent notre réflexion de même que le cadre méthodologique du travail.

### 2.4.1. Théorie de l'éducation/développement

#### Rapport éducation-société en développement

La question de l'éducation au sein des sociétés en développement a été étudiée dans plusieurs champs disciplinaires dont la sociologie de l'éducation, la sociologie du développement et l'économie de l'éducation. Les unes ont analysé les effets des faits sociaux sur l'éducation, les autres l'action de l'éducation sur l'individu ou sur la société dans son ensemble. Nous allons présenter ici quelques unes de ces approches.

La Division de la Population et des Ressources Humaines Département de l'Afrique Occidentale et Centrale, financé par la Banque Mondiale (1995), fait la comparaison entre la scolarisation des filles et celle des garçons. Le travail révèle qu'au Togo, la scolarisation initiale, les taux bruts et nets de la scolarisation des filles sont encore sensiblement inférieurs à ceux des garçons. De 1981 à 1993, la distribution des effectifs scolaires entre les sexes est demeurée pratiquement inchangée. Le document précise que les obstacles à la fidélisation des

filles dans le système scolaire sont aussi forts que multiples. Ils seraient entretenus par les manifestations de la reproduction sociale de la représentation des sexes. Ces obstacles s'imbriquent, se conjuguent différemment selon les caractéristiques historiques, socioculturelles et économiques des lieux et des personnes interrogées. Ces caractéristiques exercent une influence tant sur l'âge d'entrée à l'école que sur les rendements par rapport au sexe. Ce qui vient souligner le lien entre les inégalités sexuelles en matière de scolarisation et de scolarité et les facteurs qui régissent le milieu d'appartenance de l'enfant.

L'équipe de recherche, de M. Quashie, K. Évlo, R. Kékeh (novembre 1992), dans son rapport, a présenté une analyse détaillée des obstacles économiques, financiers, socioculturels, pédagogiques et institutionnels à la scolarisation des filles. L'analyse souligne la différence du taux de scolarisation entre les filles et les garçons, mais ne met pas spécifiquement en évidence l'effet des déterminismes culturels à l'œuvre dans la production/reproduction du rapport des Togolaises à la scolarisation. Quant à la question des obstacles liés à la fidélisation des filles dans le système scolaire, Yawovi Tchamegno (1985), dans sa thèse de doctorat, présente les différentes formes de déperdition scolaire : les abandons et les redoublements. Il y fait l'analyse des causes économiques, pédagogiques, socioculturelles et biologiques liées à ce phénomène. Par contre, son analyse ne met pas un accent particulier sur l'écart entre le taux de scolarisation des filles et celui des garçons. Elle ne présente pas non plus les raisons intrinsèques qui pousseraient des parents à donner la priorité à la scolarisation des garçons, alors que cet aspect nous interpelle et est au cœur de notre démarche analytique.

Par rapport aux impacts des faits sociaux sur l'éducation, dans les pays en développement, une analyse sociologique a été faite par les auteurs tels que Combs (1985), Hallak (1990), Jarousse et Mingat (1992), Clignet (1994), De Vreyer (1994), Vernières (1995), Sanou et al. (1998), qui ont étudié la question en procédant à une analyse globale. Combs (1985, p. 8 - 13) soutient que des grands courants d'action qui affectent le monde de l'éducation ont différentes sources, certains se retrouvent à l'intérieur même des pays, d'autres viennent de l'extérieur et qu'ils seraient d'ordre économique, politique et démographique. Hallak (1990, p. 59) évoque le manque de politique économique compatible avec l'afflux des diplômés. Rémi Clignet (1994), pour sa part s'est penché sur les aspects sociologiques de la demande d'éducation en Afrique. Celle-ci résulterait à la fois de facteurs

économiques et des faits socioculturels. Ces derniers peuvent avoir trait aux disparités régionales liées aux passés socio-économiques des pays, au niveau culturel et socio-économique des parents et aux variations intrafamiliales. Les facteurs sociaux de la réussite scolaire<sup>1</sup> ont également intéressé les chercheurs. Jadis, la réussite scolaire était considérée comme liée à un déterminisme génétique. Cette assertion est maintenant obsolète et l'idée selon laquelle l'intelligence, dont dépend la réussite scolaire, « se construit » (Voizot, 1973, p. 6) devient l'hypothèse centrale. Mieux pour maintenir sa raison d'être, cette intelligence construite devrait être entretenue sur la base d'un modèle de suivi systématique des apprenants et régit par une politique éducative impliquant enseignants et parents.

Les approches culturelles de l'éducation, (Coombs, 1985; Ki-Zerbo, 1990; Assié-Lumumba, 1994; Lê, 1978) se sont penchés sur la construction du savoir dans les PED et se sont intéressés à la relation entre les cultures scolaire et traditionnelle. Les différents auteurs insistent sur le fait que tout savoir non ancré sur le socle culturel des éduqués peut être, d'une part, très difficile à assimiler et, d'autre part, cause de désordres culturels. Ils soulignent que lors des transferts culturels ordinaires, les nouveaux apports sont assimilés lentement et au fil du temps, mais qu'il n'en a pas été ainsi pour les pays en développement (PED) lors de leurs contacts avec l'Occident.

Certains colonisateurs, lors des premiers contacts avec les populations locales, y ont pratiqué la politique de la « table rase », c'est-à-dire celle de la destruction des cultures<sup>2</sup> locales pour y semer le germe de la modernisation. L'école formelle s'est alors construite en rupture avec son milieu d'accueil. Dans le même ordre d'idées, Joseph Ki-Zerbo a écrit : *« L'école est restée réfractaire à toute dissolution dans le milieu et même à toute imprégnation profonde de ce dernier »*. L'école serait comme *« une bombe à retardement qui n'a pas été désamorcée et adaptée en fusée porteuse d'une société nouvelle »* et comme un

---

<sup>1</sup> La réussite scolaire s'évalue généralement par rapport au niveau d'étude, le degré de prestige et de rémunération obtenu par le programme ou la branche d'étude et enfin la rapidité du parcours scolaire (Bourdieu et Passeron, 1964)

<sup>2</sup> « La culture, au sens anthropologique du terme, est l'ensemble des éléments qui donnent à la société son identité propre, sa cohésion et sa continuité. Elle est relative au système de valeurs, à l'idéologie, aux modes de comportement, aux techniques de production, aux habitudes de consommation, aux croyances religieuses, aux mythes, aux interdits, à la structure sociale, au système politique et aux mécanismes de décision. Elle s'exprime par la littérature, l'art, l'architecture, les habitudes vestimentaires et culinaires, les loisirs, la langue, etc. » (Coombs, 1985, p. 268).

« boulet » que les pays africains ont traîné. Pour les auteurs tels que Ki-Zerbo (1990); Piron, (1990); Caillods (1989, p. 25), les pays en développement auront à revaloriser leurs savoirs locaux et leur patrimoine scientifique traditionnel. Aussi devront-ils intégrer les techniques modernes au contexte local et au patrimoine technologique traditionnel s'ils les veulent efficaces.

Les approches structuralistes pour leur part, se sont intéressées aux interactions profondes entre différents systèmes. Ces interactions appliquées au rapport éducation-économie (Hallak et Caillod, 1981; Hallak, 1990; Sikounmo, 1992; Lourié, 1993; Vernières, 1995) ont permis de montrer qu'éducation, société et emploi entretiennent entre eux des relations d'interdépendance intimes. Ces approches reconnaissent que les études influencent la position sociale à laquelle l'individu parvient et que l'élévation du niveau d'éducation favorise l'accès aux emplois fortement rémunérés, même si l'offre de ces emplois reste limitée. C'est « l'axiome de méritocratie » (Duru-Bellat, 1992, p. 53). Aussi, reconnaissent-elles que le milieu d'origine de l'enfant agit sur la trajectoire des études. Ce que Boudon a désigné « l'axiome d'inégalité des chances devant l'enseignement ». À ces deux axiomes s'ajoute un troisième qui stipule que les caractéristiques individuelles seules ne peuvent, expliquer les relations entre formation et travail. D'autres dispositifs de filtrage non éducatifs interviendraient également dans l'accès à l'emploi et au revenu. Selon les approches structuralistes, les réformes éducatives ne sont pas en mesure, par elles-mêmes, de contribuer à l'amélioration des conditions de l'emploi et à l'égalité des chances. Seule une action conjuguée sur les structures de production, sur le système juridique et fiscal, sur le marché de la main d'œuvre, sur le commerce extérieur, sur les revenus et les prix, sur l'éducation et sur les autres services sociaux ainsi qu'une opération orientée vers des groupes cibles (plus pauvres, plus riches entre autres), pourraient déboucher sur des solutions aux problèmes de sous-développement, du chômage, des inégalités et de l'inadaptation du système scolaire. Une telle théorisation a été nommée « la redistribution par la croissance » (Hallak, 1974, p. 226).

Les théories macrosociologiques ont montré que le problème de la réussite ou de l'échec scolaire n'est pas seulement une question de trajectoires individuelles, mais celle d'un déterminisme social qui est un « effet structurel » (Brémond, 1984, p. 227). Les théories

microsociologiques<sup>3</sup> expliquent le niveau scolaire atteint, les résultats scolaires et le type d'orientation à partir de variables caractérisant les individus (origine sociale, statut socio-économique du père, âge, sexe, statut matrimonial, etc.) et les contextes sociaux immédiats de la famille, de l'établissement scolaire, etc. Kahl, Hyman et Merton (cités dans Boudon, 1979 : 95) ont tenté d'expliquer l'inégalité scolaire par la différence, selon la classe, « *des attitudes à l'égard de la réussite et la valeur accordée à l'enseignement* ». On note, optimisme et persévérance chez les hautes couches sociales, passivité et fatalisme chez les couches populaires. Keller et Zavalloni parlent plutôt de la signification accordée à un niveau scolaire donné. Selon Girard et Clerc, il est question de différence dans la valeur du capital culturel transmis à l'enfant par sa famille. Ils se sont aperçus que la valeur scolaire de l'enfant se différenciait selon sa classe sociale, chez les jeunes enfants surtout. Boudon démontre que : « *ce n'est plus le passé seul qui détermine à lui seul la réussite ou l'échec, mais et surtout l'avenir ou le projet élaboré par l'individu et sa famille* » (Cherkaoui, 1986, p. 66-67). Selon lui, la réussite scolaire nécessite une certaine motivation liée au degré d'utilité des études à poursuivre ou de l'orientation à prendre en tenant compte des trois éléments : coûts, risques, bénéfices, notamment chez les adultes où le manque à gagner est très important.

Harbison et Hanushek (1992), Jarousse et Mingat (1992) et Laurens (1992), du point de vue microsociologique, ont souligné l'influence et les effets des facteurs sociaux sur les résultats scolaires. Harbison et Hanushek (1992) ont travaillé sur le niveau d'instruction générale des enseignants. Leur étude sur les écoles primaires du Nord-est du Brésil révèle que la qualification de l'enseignant mesurée en termes de longueur de sa formation initiale n'a pas d'incidence sur les acquisitions des enfants mais que sa formation continue en pédagogie aurait un effet positif. Jarousse et Mingat (1992), eux, ont montré, dans leur étude comparée réalisée auprès d'élèves français et togolais, que les écarts entre les deux groupes d'élèves s'élargissaient pour les items dont la maîtrise ne dépendait pas seulement des apprentissages scolaires, mais aussi de la pratique quotidienne en dehors de l'école. L'environnement linguistique, entre autres, expliquerait donc en partie les notes inférieures des élèves togolais en français (Vernières, 1995, p. 198). Abondant dans le même sens, le groupe de la Banque Mondiale (2000, p. 8) dans leur rapport soutient que les facteurs qui donnent de bons résultats

---

<sup>3</sup> Théories microsociologiques ou actionnalistes ou encore néo-individualistes.



scolaires, sont : un « solide contexte général », un « contexte familial propice », un « système éducatif fonctionnel », une « gestion institutionnelle rigoureuse » et une « bonne interaction enseignant-apprenant ». Alors, comment expliquer les échecs dans les hautes classes sociales ou les cas de réussite en milieu populaire?

Laurens (1992) tente de répondre à la question et trouve que la présence ou l'absence des facteurs favorables de réussite ne peut garantir à elle seule le succès. Il soutient plutôt que : l'idée d'une volonté farouche de réussir qui se traduise par un « *surinvestissement parental inscrit dans le long terme* » : encouragement et soutien continu, concentration sur l'enjeu scolaire, le suivi des enfants, etc. Des facteurs dits fondamentaux, déclenchant et structurant, interviendraient comme leviers catalyseurs de la mobilisation commune dont dépend la réussite scolaire. Bernard Lahire (1994, p. 77) soutient plutôt que les traits familiaux ne sont pas les facteurs explicatifs des réussites atypiques et défend la thèse selon laquelle il existe :

« Des fonctionnements familiaux non systématiquement orientés directement et spécifiquement vers l'école (morale familiale, rapport à l'écrit ordinaire, à la lecture, rythmes de vie et rapports au temps familiaux, etc.) qui permettraient de rendre raison de certaines « réussites »... » (Lahire, Bernard, 1994, p. 77).

Les différents facteurs de la théorie de l'éducation susmentionnés tels que : facteurs économiques, facteurs sociaux de la réussite scolaire, facteurs culturels et l'environnement linguistique servent de leviers et en même temps sont des catalyseurs de la mobilisation commune auxquels dépend la réussite scolaire. Ils sont d'ordre social, économique, politique et démographique. Par rapport à cette théorie de l'éducation, qui pourrait explorer d'autres réalités pertinentes de la réussite scolaire, nous posons la base de la construction de notre modèle d'analyse. En effet, le fondement de notre construction du modèle d'analyse va au-delà des facteurs dits fondamentaux et se focalise sur le système social en soi qui sous-tend les valeurs et pratiques sociales au quotidien, dans la société togolaise. Pour répondre à nos questions, une compréhension de la dynamique du fonctionnement du système social et la politique qui régit l'ensemble du système tel défini et établi, en termes de rapports sociaux de sexes et de rapports de pouvoir entre les hommes et les femmes s'impose.

L'éducation : principe de l'évolution sociale

Les impacts de l'éducation sur la société sont généralement abordés selon deux points de vue différents : celui où l'éducation est abordée comme facteur de changement et de transformation sociale, et celui selon lequel, elle est conçue dans sa fonction de reproduction de la société, de ses structures et de ses rapports internes.

L'éducation, telle que définit par Joseph Ki-Zerbo (1990, p. 16) est « *le logiciel de l'ordinateur central qui programme l'avenir* » de l'individu et de la société. Elle produit des citoyens hommes et femmes adultes et jeunes (acteurs sociaux et actrices sociales), qui devront promouvoir le développement dans toutes ses dimensions : sociale, économique, politique, etc. Tout en mettant en évidence les principales théories qui soutiennent cette thèse, nous allons souligner et faire ressortir les idées fondamentales des approches économiques et sociologiques tout en insistant sur la dimension sociologique. Joseph Ki-Zerbo (1990), démontre dans son ouvrage, à partir des données statistiques, les parités (ou bien les disparités) entre hommes et femmes en matière d'alphabétisation. Depuis presque quarante ans après les indépendances, l'éducation des femmes demeure toujours inférieure par rapport à la scolarisation et au progrès scolaire des hommes. Néanmoins, l'analyse est axée essentiellement sur les facteurs économiques et culturels qui influencent la situation de l'éducation en Afrique subsaharienne. L'une des limites de l'analyse de Ki-Zerbo est qu'elle évoque seulement, par exemple, l'écart entre le nombre des hommes et des femmes scolarisés dans le système éducatif scolaire en Afrique; sans souligner les facteurs qui expliquent une telle inégalité, inégalité qui est mise en exergue dans un rapport de cause à effet. Cette disparité sexuelle relevée au niveau de l'éducation scolaire, pour comprendre le phénomène de la sous scolarisation ou de l'exclusion de la classe des femmes du système scolaire, ne permet pas d'expliquer à fond les facteurs auxquels l'exclusion est liée. La présente recherche tente de répondre à ce manque tout en s'appuyant sur des différentes approches. Sur cette base, notre démarche constitue une contribution à la quête de réponses aux questions de l'éducation et de la sous scolarisation des femmes et des jeunes filles.

Les études économiques de l'apport de l'éducation au développement s'articulent autour de deux tendances principales : la tendance qui s'inscrit dans une perspective orthodoxe ou classique et les tendances qui appartiennent aux approches hétérodoxes. L'économie classique de l'éducation est principalement basée sur la théorie de

l'investissement en capital humain (Lemelin, 1998, p. 88). Théodore W. Schultz (1983) dans sa recherche sur les sources de la croissance économique, soutient que la productivité des travailleurs dépend autant de leur nombre que de leur valeur. La qualité du travail, bien que dépendant aussi des dotations génétiques, serait surtout le résultat d'activités humaines. Le travail, en tant qu'activité humaine, serait alors un moyen de production, donc un capital humain, cela en parallélisme avec le capital physique. Le capital humain qui est l'ensemble des capacités de production des êtres humains (habiletés, aptitudes, attitudes et connaissances) observables à un moment donné peut être amélioré par des activités diverses dont l'éducation. Celle-ci peut alors être considérée comme un investissement dont le principal facteur de production est l'individu lui-même.

Loockheed, Jamison, et Lau (cité par De Vreyer, 1994, p. 96) ont réalisé une étude en Asie, en Amérique latine et en Afrique en 1980. L'étude portait sur l'impact des différents niveaux d'instruction sur la production agricole des fermiers. Les résultats révèlent qu'un niveau d'éducation de quatre années entraînerait un accroissement de la production agricole de 7% par rapport à une situation sans éducation. Des travaux en Amérique latine (Guatemala, Paraguay, Bolivie, République dominicaine) ont permis d'aboutir à des conclusions analogues sur la corrélation positive significative entre éducation et productivité rurale, entre éducation et modernisation de l'environnement. Le taux de rentabilité de l'enseignement primaire s'établit en moyenne à 27% et celui de l'enseignement secondaire entre 15% et 17% (Hallak, 1990, p. 51). À l'instar des conclusions des travaux cités, notre propre recherche s'appuie sur l'idée que l'éducation est un facteur essentiel pour favoriser l'augmentation de la capacité d'adaptation de l'individu aux modifications de son environnement et aux innovations technologiques.

Toutefois, la croissance du nombre d'instruits, dans les pays en développement (PED) ne se matérialise pas dans de grands changements au niveau socio-économique. Dans bien des cas, la situation socio-économique de ces dernières années s'est même plutôt détériorée. Cette corrélation négative entre l'accroissement des diplômés et le développement économique amène Théodore W. Schultz à revoir la conception classique du rapport entre éducation et progrès technique. Pour lui, l'éducation trouve sa valeur fondamentale dans un environnement économique en voie de modernisation et non dans un environnement traditionnel stagnant. Les économistes de l'approche hétérodoxe de la relation économie-

éducation, dans leurs critiques vis-à-vis de l'économie classique de l'éducation, réagissent à la surestimation simple du rôle de l'éducation dans le changement économique et social. Griot et Hartog (1995) soutiennent la théorie du filtre ou du crible qui postule que le niveau d'instruction révélerait seulement les capacités productives (motivations, attitudes, valeurs), sans nécessairement les augmenter. Selon eux, le niveau d'instruction attribuerait un « parchemin », c'est-à-dire l'ensemble des connaissances acquises par rapport à un domaine précis d'étude, qui donne droit au diplôme obtenu. Cet ensemble des acquis constitue un outil d'évaluation que l'employeur peut utiliser pour la sélection des candidats, leur répartition, en faveur des différents emplois et la grille salariale (Berg et Gorelick, 1970) : c'est ce qu'on nomme ici l' « effet parchemin » ou l' « hypothèse du filtre » (Psacharopoulos et Woodhall, 1988, p. 47). En fait, c'est sur la base des critères tels que les connaissances acquises, le diplôme obtenu entre autres que l'employeur opère le choix ou la sélection des candidats. Les approches hétérodoxes appellent à une vision plus juste des possibilités et des limites de l'éducation. Par rapport aux insuffisances soulignées dans les approches hétérodoxes, nous posons la question pertinente qui suit. Quelles stratégies adoptées pour que la croissance du nombre d'instruits, dans les pays en développement (PED) se matérialise plus en plus dans de grands changements au niveau socio-économique? Que faire pour donner les chances égales à tous à participer à l'évolution sociale, économique et politique. Nous allons tenter de répondre à ces interrogations à travers notre recherche.

D'autres approches économistes, celles notamment de Carnoy (1977) et Lê (1978), ont souligné que l'éducation n'était pas la seule à influencer le développement, d'autres éléments y interviennent dont il faut tenir compte. Ces éléments sont des facteurs sociaux, économiques et politiques<sup>4</sup> susceptibles de divertir ou d'inhiber les efforts de cette dernière et ainsi de modifier ou d'entraver l'accès à l'emploi et au revenu. Édouard Parker (1989) soutient que l'éducation peut occasionner des catastrophes. L'action des Khmers rouges au Cambodge (p. 18), l'alimentation de guérilleros par des étudiants en chômage (Équateur : p. 22) et la délinquance juvénile dans les milieux urbains seraient autant de maux engendrés par

---

<sup>4</sup> Références : a) les facteurs sociaux de la mobilité sociale : Lachaud, 1997; Hallak et Caillods, 1981; Carnoy, 1977; Hallak, 1974.

b) les effets des politiques sur le développement des pays : nationales (Hallak, 1990, p. 60; Vernières 1995; Parker, 1989; Coombs, 1985); internationales (Mendé, 1972; Simard, 1993; Furtado, 1970).

une éducation mal menée ou incomplète.

Comme une épée à double tranchant, l'éducation présente des avantages positifs et négatifs par rapport à l'évolution sociale. Souvent, les avantages négatifs de celle-ci résultent d'une éducation mal menée dans des contextes sociaux, économiques et politiques non clairement établis et dont la gestion est mal définie. Bref, une éducation efficace, c'est-à-dire qui tient compte de tous les acteurs sociaux et de toutes les actrices sociales, basée sur des politiques éducatives démocratiquement définies et établies, devrait contribuer nécessairement à une évolution sociale appropriée bien appréciée. Dans le sous-chapitre qui suit, nous allons présenter l'éducation en tant qu'instrument de reproduction sociale.

#### L'éducation : instrument de reproduction sociale

Les théories macrosociologiques ont traité des effets de reproduction des systèmes éducatifs. Émile Durkheim (1977) fut le pionnier qui a réussi à systématiser le rapport entre éducation et société et conclut que l'éducation forme, en la jeune génération, «l'être social». Émile Durkheim définit «l'être social» comme «ce système d'idées, de sentiments et d'habitudes» propres au groupe dans lequel cette jeune génération sera appelée à vivre. Abondant dans le même sens, les théories structuro-fonctionnalistes considèrent l'éducation comme un moteur de la reproduction des structures sociales pour la perpétuation de la société. Quant à Talcott Parsons (1962), il s'est surtout intéressé à l'organisation de la classe scolaire qu'il considère comme un système social. Selon Parsons, le système-classe agit en tant qu'agent de socialisation aux valeurs mêmes de la société et en tant que moyen de sélection par le biais des interactions enseignants-élèves et du processus d'évaluation.

L'approche marxiste (Baudelot et Establet (1979), certains courants féministes) et les théories conflictualistes à l'instar de celle de la reproduction de Bourdieu et Passeron (1970) étudient l'éducation en tant que facteur de reproduction des inégalités au sein de la société. Cependant, ces approches utilisent des mécanismes différents pour expliquer le processus. La théorie de Bourdieu et de Passeron (1964) soutient que : l'école serait un lieu de légitimation des inégalités sociales car elle approuverait la culture, le savoir-faire de la classe sociale privilégiée. Les enfants issus de cette classe sociale, du fait de leur patrimoine culturel, de leurs habitudes, sont dès lors promis au succès, alors que les autres sont plus susceptibles de connaître l'échec. D'une inspiration marxiste, Baudelot et Establet (1979)

mettent l'accent sur le fait que l'école divise les élèves entre deux réseaux de formation, selon leur origine sociale. Selon eux l'école opère le tri entre les manuels et les intellectuels, les futurs cadres et les futurs prolétaires, puisque la formation, les programmes et les valeurs inculquées diffèrent d'un réseau à l'autre. Ainsi, l'école contribuerait directement à la reproduction des rapports sociaux de production et à la persistance des rapports sociaux d'inégalités de classes.

Parsons (1962, p. 22), entre autres, avait relevé le caractère sexiste de l'école, l'idée qui par la suite est soutenue, par les auteurs féministes qui ont conséquemment dénoncé la reproduction des inégalités entre sexe au sein des institutions scolaires. Tout en reconnaissant les contributions positives de l'école, ces auteurs font remarquer que l'école se comporte en agent de reproduction des rapports sociaux inégalitaires de sexe au sein de la société. Descarries-Bélanger (1980) a étudié le cas québécois. Elle démontre comment, dans une société traditionnelle, l'action conjuguée de l'école et de la structure du marché de l'emploi confine les femmes aux fonctions féminines subalternes. Les hommes, eux sont orientés vers les fonctions masculines socialement valorisées et plus rémunérées. D'où, elle souligne la « force des mécanismes reproducteurs et du conditionnement des femmes ». Thérèse Assié-Lumumba (1994), se penche sur la reproduction des inégalités dans le contexte de l'éducation en Afrique. Selon elle, l'éducation en Afrique ne réduit pas les écarts entre les hommes et les femmes, loin de là, puisque l'accès est largement réservé aux hommes. La situation en est plutôt une de sous-scolarisation des filles, de leur taux d'échec élevé, du plus grand chômage des diplômées, etc. Un tel constat laisse entrevoir que les politiques éducatives en vigueur dans certains pays contribuent peu ou pas à la promotion des femmes, laissant même présager qu'elles constitueraient un facteur de reproduction de la division sexuelle du travail et de la marginalisation des jeunes filles et des femmes dans la vie publique.

Claudine Baudoux et Albert Noircet (1997), se sont inquiétés du curriculum scolaire, celui qu'ils ont qualifié de « caché ». Même si la situation étudiée est celle du Québec, leurs conclusions demeurent pertinentes pour observer les dynamiques en cours. Ils affirment qu'à travers des interactions : éducateurs-filles, élèves garçons-filles, des corrections et des conseils d'orientation, les filles intériorisent qu'elles sont du « second sexe » et qu'il y a des attitudes et des comportements qui sont non-conformes aux comportements et attitudes attendus d'elles. Ils soutiennent notamment que tout ce qui

conduit à la persévérance, au courage, à l'effort est davantage refusé aux filles qu'aux garçons, ce qui en amène plusieurs à douter de leurs capacités et à se réfugier dans la résignation. Pour les garçons, l'échec est inacceptable alors ils seront motivés voire poussés à plus d'efforts, ce qui favorise leur succès. Pourtant, dans plusieurs pays les filles enregistrent de meilleurs résultats scolaires que les garçons, elles sont moins enclines au décrochage que ces derniers et elles parviennent, à l'université, plus nombreuses qu'eux. (Bouchard et al. 1994)<sup>5</sup>. Que ce soit la réussite scolaire ou la persévérance dans les études, aucune de ces deux situations ne dépend d'un quelconque déterminisme biologique. Moins encore, « l'incapacité » des filles à réussir dans leur cursus scolaire et à se maintenir aussi longtemps que possible aux études, n'est pas un fait immuable, ni lié à une nature biologique. Tout dépend du contexte dans lequel vivent les filles, les conditions nécessaires, les moyens utiles et indispensables mis à leur disposition, pour réussir.

En effet, les sociologues, face à l'approche économiste des théoriciens du capital humain, ont dénoncé le fait que le diplôme n'est pas un gage de la hausse de productivité de son détenteur. Selon eux, il y a des liens structurels entre l'économie et l'éducation, les coûts/rendements de l'éducation ne sont pas toujours marchands. L'amélioration de l'utilisation des ressources par les ménages, l'état de santé des familles, la réduction de la mortalité infantile, la diminution de la fécondité désirée, etc. sont également à prendre en compte, dans l'évaluation des retombées positives de l'Éducation. Afin de considérer la prise en compte globale des différentes dimensions dans l'évaluation des retombées positives de l'Éducation, notre démarche se propose d'intégrer et de s'inspirer des approches déjà développées sur la « contribution des femmes au développement ». Cela va nous permettre de mieux cerner la problématique, en vue de définir quels types de stratégies à privilégier en termes d'approches de solution à la condition des femmes dans notre contexte précis. Souvent les femmes sont ignorées comme actrices sociales ou personnes à part entière dans la société. Pourtant, elles ont leur contribution à apporter à la construction du processus de développement; surtout s'agissant d'un développement durable. Elles sont toujours présentes

---

<sup>5</sup> Le taux de décrochage des garçons est de 53% contre 47% chez les filles en Nouvelle-Zélande, 60% contre 40% en Allemagne (Bouchard et al. 1994, p. 55). Au Québec, en 1991-1992, la probabilité d'abandon scolaire était de 38,2% contre 25,9% pour les mêmes catégories de personnes (ibidem). 71% des filles accèdent à l'enseignement ordinaire collégial, contre seulement 55% chez les garçons (ibidem, p. 158). Les statistiques pour 2006 sont disponibles sur le site du ministère de l'Éducation, Québec (à visiter).

et contribuent au processus de développement d'une manière ou d'une autre. C'est ce que nous cherchons à faire valoir dans notre démarche.

#### 2.4.2. Approche féministe matérialiste

Notre cadre d'analyse s'inspire fortement des principes fondateurs de l'approche féministe matérialiste tels que développés par Delphy, Kergoat et Guillaumin. Nous présentons ici l'essentiel de leurs idées maîtresses, lesquelles nous reprenons au cours de l'analyse.

La division sexuelle du travail, la reproduction des rôles sexuels, la discrimination selon le sexe ou toute forme de discrimination sont des faits sociaux qui trouvent leurs racines, leur fondement, dans un système politique social assimilable au système capitaliste. Ce système politique social est désigné sous le vocable « système patriarcal » par Delphy qui, l'une des premières dans les années 1970 a démontré l'analogie entre les deux systèmes. Elle a mis en lumière le fait que le système patriarcal, tout comme le système capitaliste, possèdent : *«une base économique, celle-ci est le mode de production domestique à travers lequel la force de travail des femmes est appropriée et la division sexuelle du travail, justifiées»*. Delphy (1970, p.7). Sur cette base sociologique, dans son analyse de l'économie politique du patriarcat, Delphy (2002) met en lumière les différents aspects de l'exploitation patriarcale qui, sous la forme de la division sexuelle du travail, constitue l'oppression commune, spécifique et principale des femmes.

Pour sa part, Guillaumin précise cette proposition en affirmant que :

«L'appropriation de la force de travail des femmes se manifeste à travers l'exploitation, c'est-à-dire à la fourniture gratuite du travail domestique et de l'élevage des enfants, dans le cadre d'une relation globale et personnelle (le mariage) qui constitue précisément un rapport d'esclavage qui se produit dans la sphère publique par la sous-évaluation du travail des femmes». (Guillaumin, 1978).

Elle rappelle que dans le système patriarcal, la famille est placée sous l'autorité du « chef de famille » qui détient tout pouvoir sur les membres de la famille. C'est en ce sens qu'elle postule que la famille est fondée sur l'exploitation, par un individu, de ceux qui lui sont apparentés ou affiliés par le mariage. Cette forme d'exploitation des femmes subsiste partout où le mode de production reste familial. Le matérialisme historique repose sur l'analyse des antagonismes sociaux en termes de classes sociales : la classe des femmes et celle des



hommes. C'est dans cette perspective que l'étude de la situation des femmes en tant que classe doit tenir compte de l'analyse des rapports spécifiques des femmes à la production.

Poursuivant sur cette foulée Kergoat, dans : *«Plaidoyer pour une sociologie des rapports sociaux»*, démontre la complexité de la division du travail et des rapports sociaux entre les sexes, et souligne la nécessité d'articuler les concepts de production et de reproduction, en vue de bien cerner la problématique des rapports sociaux en lien avec le travail, le salariat et la famille. À propos de l'articulation production / reproduction et d'un questionnement en termes de rapport social, Kergoat (2004) précise :

« Mais une telle articulation production / reproduction est nécessaire, elle est loin d'être suffisante : encore faut-il raisonner en termes de rapports sociaux.... Mais si j'y insiste, c'est que les mots ne sont pas neutres, que les vieilles idées sont résistantes et que le glissement est facile entre des champs théoriques (production / reproduction) et les lieux concrets où la division sociale du travail (entre classes, entre sexes) s'opère (l'usine, la famille). Or, à mon sens, il ne suffit pas, pour comprendre les pratiques sociales de telle ou telle catégorie de femmes en occurrence des ouvrières, d'étudier simultanément famille et usine. À procéder ainsi, on redresse des erreurs méthodologiques, on ne brise en rien le carcan des idéologies dominantes». Kergoat (2004, p. 209).

À la suite de ses travaux de recherche, Kergoat met en évidence la difficulté à vouloir articuler production / reproduction qui selon elle signifie travailler simultanément sur deux ensembles de rapports sociaux, rapports de sexe et rapports de classe, rapports qu'elle nommera respectivement oppression et exploitation. Elle souligne le caractère dynamique de l'antagonisme entre groupes sociaux, une contradiction perpétuellement en voie de modification, de recreation. Ses idées, concernant la dynamique de l'antagonisme entre groupes sociaux, sont exprimées en ces termes :

« C'est précisément contre cette conception figée de la structure sociale que s'inscrit en faux le raisonnement en termes de rapports sociaux (avec leur corollaire : les pratiques sociales) : rapport signifie contradiction, antagonisme, lutte pour le pouvoir, refus de considérer que les systèmes dominants (capitalisme, patriarcat) sont totalement déterminants et que les pratiques sociales ne font que refléter ces déterminations. Bref, ce qui est important dans la notion de rapport social - défini par l'antagonisme entre groupes sociaux - c'est la dynamique qu'elle réintroduit puisque cela revient à mettre la contradiction, l'antagonisme entre groupes sociaux au centre de l'analyse, et qu'il s'agit bien d'une contradiction vivante, perpétuellement en voie de modification, de recreation. Mais...vouloir articuler production/reproduction signifie travailler simultanément sur deux ensembles de rapports sociaux, rapports de sexe et rapports de classe, rapports que nous nommerons

respectivement oppression et exploitation. Cette formulation n'est pas anodine : elle implique, entre autres choses, le refus de hiérarchiser ces rapports sociaux; pour moi, il n'y a ni front principal, ni ennemi principal. Un rapport social ne peut pas être un peu plus vivant qu'un autre, il est ou il n'est pas ». (Kergoat, 2004, p. 210).

Une telle conception de l'organisation sociale relève du féminisme matérialistes et de ses apports conceptuels en termes de rapports sociaux de sexe que Kergoat (1981) définit comme suit :

«Que le rapport au travail reproductif soit un critère de classement des hommes, voilà déjà qui prouve qu'isoler la relation au travail de l'ensemble des représentations idéologiques (et en particulier de celles afférent à la *vie privée*) est une démarche arbitraire qui ne fait que reproduire les séparations induites par le capitalisme entre production et reproduction : la prise en compte de la globalité du travail est nécessaire tant pour les hommes que pour les femmes; et cette entrée dans les pratiques sociales par le biais travail productif + travail reproductif semble bien ouvrir la voie, tant pour les hommes que pour les femmes, à une analyse sexuée des pratiques sociales». (Kergoat, 1981, p. 214).

Dans les mêmes ordres d'idée, Guillaumin (1978) aborde la question de l'exploitation des femmes en mettant un accent particulier sur deux faits dominants : un fait matériel et un fait idéologique. Elle définit le fait matériel comme un rapport de pouvoir et non « le » pouvoir. Cela signifie le coup de force permanent qu'est l'appropriation de la classe des femmes par la classe des hommes. Selon elle, le fait idéologique est un effet idéologique qui résulte de l'idée de « nature », « nature » qui est supposée rendre compte de ce que seraient les femmes. Elle affirme en soulignant que :

«L'effet idéologique n'est nullement une catégorie empirique autonome, il est la forme mentale que prennent certains rapports sociaux déterminés : le fait et l'effet idéologique sont les deux faces d'un même phénomène. L'une est un rapport social où des acteurs sont réduits à l'état d'unité matérielle appropriée (et non de simples porteurs de force de travail). L'autre, la face idéologico discursive, est la construction mentale qui fait de ces mêmes acteurs des éléments de la nature : des « choses » dans la pensée elle-même... L'appropriation des femmes est la réduction des femmes à l'état d'objet matériel, de même que le discours de la nature (idéologique) est l'affirmation que les femmes sont « plus naturelles » que les hommes. En conséquence, toujours et partout, dans les circonstances les plus « familiales » comme les plus « publiques », on attend que les femmes (la femme, les femmes) fassent le nettoyage et l'aménagement, surveillent et nourrissent les enfants, balayent ou servent le thé, fassent la vaisselle ou décrochent le téléphone, recousent le bouton ou écoutent les vertiges métaphysiques et professionnels des hommes,

etc.». (Guillaumin, 1978).

Ainsi, le discours des féministes radicales se distinguent, d'une part, par sa dénonciation de la naturalisation des différences comme justification de l'oppression des femmes et, d'autre part, son argument prédominant est « *que les femmes sont opprimées et exploitées individuellement et collectivement en raison de leur identité sexuelle* » (Descarries, 1998, p. 189). La proposition théorique féministe matérialiste offre ainsi un modèle pour analyser :

«Les diverses manifestations sociales de l'oppression-exploitation des femmes, les rapports d'interdépendance entre reproduction biologique et reproduction sociale; [...] l'arbitraire de la division sociale en domaines public et privé et [...] la dévalorisation-«invisibilisation» du travail, marchand et non-marchand, produit par les femmes». (Descarries, 1998, p. 190).

C'est dans ce sens que, la tendance féministe matérialiste de concert avec les autres tendances du mouvement féministe radical dénoncent l'occultation et l'appropriation de la valeur économique du travail productif des femmes et s'intéressent à la matérialité de l'oppression individuelle et collective des femmes. C'est évidemment ce à quoi s'intéresse le champ notre travail.

#### 2.4.3. Femmes et Développement

La problématique femmes et développement a beaucoup évolué au cours des récentes décennies. Différentes approches théoriques ont été élaborées et ont proposé un ensemble d'hypothèses et de stratégies pour favoriser la participation des femmes au processus de développement. Nous soulignons ici certaines de ces approches : Femmes et Développement (FED), Intégration des Femmes dans le Développement (IFD), Genre et Développement (GED), avec l'intention d'en distinguer les apports, les limites et de retenir les propositions susceptibles de nous aider à mieux établir notre propre modèle d'analyse.

#### Les approches antérieures au Genre et Développement

Selon Lachaud (1997) «*La situation des femmes est paradoxale. Alors qu'elles contribuent activement au processus de développement, ...* ». (Lachaud, 1997, p. 13).

Cette situation paradoxale des femmes s'explique par des erreurs conceptuelles et une «*utilisation ethnocentrique de plusieurs concepts occidentaux appliqués en Afrique*». Quant à Piron, la méconnaissance de la dynamique des rapports sociaux de sexes qui se résume à : la

dichotomie privé / public, la nature de la «famille» et du «domaine domestique», ce qu'est le «traditionnel», le rapport à la nature, l'importance prépondérante accordée à l'économique rendent compte de la situation paradoxale que vivent les femmes. (Piron, 1989, p.29). Pour Brown (1993, p.98), les disparités hommes / femmes en Afrique ont été renforcées par trois idées qui ne sont que pures constructions de l'esprit :

1. Au sein de la société, les hommes et les femmes profitent également de la croissance économique.
2. L'augmentation du revenu des hommes améliore le bien-être de toute la famille.
3. Au sein de la famille, les charges et les avantages de la pauvreté et de la richesse sont réparties également, sans distinction de sexe.

Alors que, la réalité est tout autre, les revenus du mari ne constituant pas forcément le budget commun du ménage ou de la famille : 8% des revenus de l'homme rural vont dans la nourriture alors que 84% de ceux de la femme sont investis dans les repas et autres besoins de la famille. Les hommes s'orientent plus vers les investissements agricoles, l'habitat, les obligations sociales, les radios, vélos, montres... (Spore, 1993, p.19). De plus ses biens matériels ne profitent pas nécessairement à tous les membres de la famille. Certains des projets de développement dans le Sud confinent les femmes dans leur rôle traditionnel de mères, d'épouses et de ménagères et focalisent les activités de production et de formation sur les hommes, c'est ce que Rogers Barbara appelle la « domination » des femmes par le système patriarcal.

Les chercheurs des organismes onusiens tels que : UNICEF, ONUDI, FAO ... et ceux du Bureau International du travail (BIT), au début des années 70, ont réussi à poser, au niveau international, le problème de la situation des femmes des pays en développement et celui de leur contribution au développement économique de ces pays. Ester Boserup (1970), dans «Women's role in economic development»<sup>6</sup>, reconnaît la division sexuelle du travail dans les économies rurales et met l'accent sur l'apport inestimable des femmes aux niveaux domestique et productif. Elle postule, en conséquence, que les schémas de l'homme pourvoyeur de nourriture et de la femme qui la prépare sont trop simplistes. Une telle observation donnera lieu au développement d'une démarche visant l'Intégration des Femmes au Développement (IFD). Ce thème a un double objectif :

---

<sup>6</sup> Traduction française de l'œuvre en bibliographie

1. réaliser l'égalité entre les femmes et les hommes;
2. poursuivre le développement social et économique de base en tenant compte d'une amélioration de la productivité des femmes.

Deux hypothèses développées dans le cadre de l'approche IFD nous semblent pertinentes dans notre analyse. La première souligne que : «*l'accès au revenu soit un stimulant suffisamment puissant pour encourager les femmes à insérer tant bien que mal une nouvelle activité dans un horaire déjà trop chargé*». La deuxième stipule que : «*les relations entre les sexes changeront d'elles-mêmes à mesure que les femmes deviendront des partenaires économiques à part entière du développement*». (Rathgeber, 1992, p. 9). Malgré son intérêt et ouverture, l'approche de l'*Intégration des Femmes au Développement*, qui est une approche féministe libérale, ne remettait nullement en cause l'ordre patriarcal établi, pas plus que l'assignation des femmes au foyer et aux tâches ménagères.

En réponse aux limites de la théorie de la modernisation<sup>7</sup> et de l'approche IFD, *Femmes et Développement* (FED) ou *Women and Development* (WAD), un mouvement à caractère marxiste, a été créé. Ce mouvement affirme que : «*les femmes ont toujours eu un rôle important au sein de leurs sociétés et que leur travail est essentiel à la survie de ces sociétés*». (Rathgeber, 1992, p. 10). Pour le mouvement FED, l'idée d'*Intégration des Femmes au Développement* était un moyen pour maintenir les structures internationales de l'inégalité et était liée pêle-mêle au maintien de la dépendance économique des pays en développement. (ibidem, p. 82). Le FED soutient que les hommes ne faisant pas partie de l'élite subissaient également les effets négatifs de l'exploitation internationale. Cette approche est fondée sur l'idée que la position des femmes va changer si les structures internationales deviennent plus équitables. Nonobstant, elle n'aborde pas d'une manière cohérente la question des inégalités selon les classes sociales et ne s'engage pas non plus dans l'analyse exhaustive de la relation entre le patriarcat, les différents modes de production et la subordination des femmes. C'est donc, dans les années 1980, comme solution de rechange aux limites des perspectives antérieures que l'approche *Genre et Développement* (GED) ou Gender And Development (GAD) vit le jour.

---

<sup>7</sup> Pour plus de détails sur la théorie de la modernisation consulter Webster (1990) et Fägerlind et Saha (1989).

### L'approche Genre et Développement

Longtemps, les caractéristiques et rôles attribués aux femmes et aux hommes étaient considérés comme naturels et immuables, déterminés par les différences biologiques ou par des dictats d'origine divine. Ces caractéristiques incluent à la fois les idées et les valeurs considérées comme étant féminines ou masculines et un ensemble de comportements, d'aptitudes et de pratiques. Elles renvoient au « genre » comme expression de la construction sociale de la différence biologique, soit « *la création entièrement sociale des idées sur les rôles propres aux hommes et aux femmes* » (Scott et Tilly, 1987, 128). On parle alors de sexe social, de création d'une identité de genre, d'élaboration culturelle de la différence ou de construction de genre. L'analyse du genre stipule que les fonctions remplies par chaque membre de la société sont apprises à travers un processus de socialisation. Et que c'est sous l'effet de la rencontre de multiples expériences de socialisation que les modes de comportement, les compétences techniques et les valeurs sociales sont inculqués aux individus selon leur sexe. Le genre est ainsi manifeste dans les symboles culturels tout comme dans les concepts normatifs exprimés par les doctrines religieuses, éducatives, scientifiques, politiques ou juridiques. Aussi traverse-il le système de la parenté, l'économie, l'organisation sociale et construit l'identité subjective des individus. On étudie le genre pour « *rendre compte de la dynamique des femmes et des hommes dans la société* » (Assié-Lumumba, 1997, p. 7), pour rendre visibles et les femmes et les hommes, dans les différentes recherches ou programmes de développement. Certains concepts tels que : « rapports hommes-femmes », « rapports de sexe », « rapports sociaux de sexe », « identité sexuelle », entre autre, sont utilisés dans la littérature comme synonyme du genre, selon le moment et dépendamment du courant de pensée auquel les auteurs se réfèrent (Descarries et Roy, 1990).

L'approche GED est née dans les années 1980 des critiques féministes des modèles successifs de développement préconisés par les grandes agences de développement. Selon le manuel de formation du Comité québécois femmes et développement (CQFD, 2004, p. 5), elle est caractérisée par une stratégie qui vise à permettre l'intégration des préoccupations de genre dans l'analyse, la planification et l'organisation de politiques, programmes et projets de développement. Elle cherche à promouvoir l'égalité entre les sexes par l'*empowerment* (défini comme le fait d'avoir pleins pouvoirs pour faire ou agir) des femmes et des hommes

dans la population et dans les activités de développement. Cette approche prône des valeurs d'égalité dans tous les domaines où les écarts entre les hommes et les femmes sont grands, notamment dans : la division du travail, l'accès aux services et aux ressources, le contrôle des ressources et des bénéfices et le pouvoir décisionnel. Elle ne se concentre pas uniquement sur les femmes ou sur les hommes, mais plutôt sur la transformation des rapports entre les hommes et les femmes dans un sens plus égalitaire. Non plus, elle ne tente pas de marginaliser les hommes, mais bien d'élargir la participation des femmes à toutes les sphères du social. Surtout, elle vise à s'assurer que l'accès aux ressources culturelles, politiques, sociales et économiques ne relève pas de l'appartenance à un sexe.

Le GED est une approche féministe socialiste holistique du développement. Elle est construite à partir d'une critique des précédents modèles à qui elle reproche de mettre l'accent sur le secteur de la production aux dépens des aspects reproductifs du travail et de la vie des femmes. Des chercheuses du sud, regroupées au sein d'un réseau, *Development Alternatives with Women for New Era* (DAWN), sont à l'origine de son développement. (Rathgeber (1992)<sup>8</sup>. Kate Young et ses collègues du «Institute of Development Studies» de la Sussex University (Grande-Bretagne) sont celles qui ont le plus systématisée l'approche *Genre et Développement* en tant qu'approche qui conçoit les femmes, non comme un problème dans le processus du développement mais plutôt comme des actrices, des moteurs du développement. L'approche vise à examiner les mécanismes qui engendrent la relégation systématique des femmes aux rôles inférieurs ou secondaires dans la société. De plus, elle cherche à donner du pouvoir aux femmes, à réduire les iniquités qu'elles subissent et à leur permettre de participer avec les hommes à l'exercice d'un plus grand contrôle sur leur vie.

L'approche GED a pour souci d'améliorer le statut des femmes<sup>9</sup> et leur condition. Elle s'intéresse surtout «à la construction sociale des genres et à l'attribution de rôles, de responsabilités et d'attentes spécifiques aux femmes et aux hommes». (Rathgeber, 1994, p. 84). Par conséquent, elle étudie les processus de production (biens et services) et de reproduction (gestion du foyer et soins de la famille) des hommes et des femmes. Elle analyse également les rapports de pouvoir et de domination dans les familles, les

---

<sup>8</sup> Rathgeber (1992) utilise le concept « sexe et développement » (SED) et Moffat (1992) « Rapports Hommes / Femmes dans le Développement » (RHFD) pour désigner Genre et Développement (GED).

<sup>9</sup> Statut ou position des femmes, ne pas confondre avec la condition des femmes.



communautés, au sein de la société au niveau local, régional et international. Son champ d'action s'élargit à la dynamique de ces rapports dans toutes les dimensions de la vie : sociale, économique, culturelle et politique. Les principes de base du GED reposent sur certaines questions fondamentales à savoir : Qui tire profit du développement? Qui paie? Et avec quelles conséquences pour l'équilibre du pouvoir et des privilèges entre les sexes?

L'approche GED utilise une démarche qui interroge l'ensemble des dimensions constitutives de l'assujettissement des femmes et s'appuie sur certains principes essentiels. Elle critique le déterminisme biologique des relations de genre. Elle affirme que les relations au genre sont des constructions sociales qui ne sont «ni universelles, ni statiques» mais qui varient selon les cultures et l'époque à l'intérieur des cultures. Elle estime que *«l'assujettissement des femmes par les hommes est un trait commun des rapports entre les hommes et les femmes de cultures et d'époques diverses»*. Pour le GED, les rapports sociaux contribuent dans leurs différentes articulations à modeler les expériences individuelles et collectives. Surtout, en tant que source de situations sociales différenciées entre les hommes et les femmes, les rapports sociaux participent *«à la construction et à la redéfinition par les pratiques quotidiennes de la réalité sociale»*. En conséquence, les rapports sociaux doivent être pris en compte pour améliorer les analyses sur le développement, d'autant plus que certaines sociétés sont hautement stratifiées sur la base du sexe, de l'âge, de l'ethnie et de la religion.

La division sexuelle du travail est également considérée comme un des principaux champs de la manifestation du genre, alors que le travail masculin et le travail féminin participent tous deux au développement. En principe, il ne devrait pas y avoir une démarcation voire une différenciation du travail humain. De telle division serait un des moyens de la domination des femmes. C'est en ce sens que l'approche GED conçoit le foyer conjugal comme l'unité de base de l'organisation sociale. Elle fait alors remarquer que la dynamique et les relations au sein de la famille ont des répercussions majeures sur le degré de participation des femmes au processus de développement et à ses avantages. Les efforts de promotion des femmes devraient donc tenir compte de cette réalité. Le GED souligne l'inégale répartition des ressources économiques, politiques, du temps, etc. entre hommes et femmes, alors que celle-ci sont nécessaires au développement. C'est la raison pour laquelle, il est indispensable de veiller à ce que les femmes bénéficient effectivement des programmes de



développement.

Selon le GED, la condition des femmes et leur position ou statut sont deux dimensions à bien caractériser. Améliorer la condition des femmes reviendrait à améliorer leur capacité de remplir leurs responsabilités et leurs rôles traditionnels. Cela ne changerait pas nécessairement leur statut. Faire prospérer la position des femmes signifierait œuvrer *«dans le sens d'une participation pleine et entière des femmes, au même titre que les hommes, comme agents et agentes de changement social»*. (GED). L'approche GED soutient dans ces conditions les actions susceptibles d'apporter les changements à la position des femmes. Par conséquent, elle caractérise deux sortes de besoins chez les femmes : les besoins pratiques ou concrets et les intérêts stratégiques. Les besoins pratiques ou concrets seraient liés aux exigences de la vie quotidienne : nourriture, eau potable, logement, santé, etc.

La satisfaction de ces besoins présuppose la mise en place de facteurs de production, toutefois elle ne provoque pas nécessairement de changements significatifs des rapports hommes-femmes. La mesure des intérêts stratégiques serait, celle capable de révolutionner la situation d'infériorisation des femmes. Néanmoins, le GED met l'accent sur le fait que, les femmes ne sont toujours pas conscientes des fondements de leur oppression; puisqu'elles reconnaissent difficilement leurs intérêts stratégiques. À ce sujet, le GED préconise que toute initiative ou projet lié au développement doit exprimer le problème des multiples responsabilités et du travail des femmes, leur isolement et leur absence du pouvoir politique, économique et social, etc. Selon Nancy Thède (1992, p. 61) si la promotion des femmes passe par leur accès aux moyens de production, à la vulgarisation, à la formation technique et générale, au crédit, aux organes de commercialisation et de services, elle passe aussi, dirons-nous, et surtout, par une organisation et une formation spécifiques. Cela leur donnent les moyens (d'expression, d'analyse, de gestion, d'organisation) de se faire entendre dans les structures plus larges auxquelles elles seront amenées à participer et de questionner les rôles et positions qui leur sont assignés.

Pour l'approche GED, les femmes ont longtemps été ignorées et oubliées en tant qu'actrices et potentielles bénéficiaires du développement, alors que leur immense contribution à la vie sociale a été démontrée par de nombreux travaux de recherche. Pour notre part, l'approche GED nous conforte dans l'idée que la prise en considération des incitations et contraintes inhérentes aux rapports sociaux de sexe et à la division sexuelle du

travail est incontournable dans la planification et la mise en œuvre des projets de développement. Tout comme il l'est dans l'analyse du rapport des Togolaises à l'éducation et de leur accès à l'école.

À la lumière des objectifs de recherche, de la recension des écrits et pour mieux répondre à la question de départ, il nous paraît judicieux de définir quelques concepts pertinents et utiles à la recherche ainsi que le cadre méthodologique du travail.

## 2.5. Conceptualisation

Notre démarche de conceptualisation se focalise sur trois principaux concepts : le patriarcat, les rapports sociaux de sexe et la division sexuelle du travail. Cette organisation résulte d'un besoin spécifique d'inscrire notre démarche en fonction de l'objet précis de notre analyse et d'éviter le manque de clarté intellectuelle dans notre travail. D'autres concepts jugés essentiels sont aussi pris en compte, il s'agit des concepts d'oppression, de domination, de famille et d'éducation.

### Le concept du patriarcat

Dans le contexte de notre étude, nous nous intéressons au patriarcat comme système de domination masculine ou de discrimination à l'égard des femmes. Dans cette texture d'idées et en lien avec la définition classique du concept du patriarcat, nous retenons que le patriarcat est un système sociopolitique qui fait des femmes des opprimées et qui structure toutes les formes de l'oppression de celles-ci. (Delphy, 1970, 2002).

Du point de vue des constructions théoriques des années 1970 du concept « patriarcat », selon Delphy, et « rapport de sexage », selon Guillaumin, les rapports sociaux entre les sexes sont encore enfermés dans la famille et matérialisés dans le clivage entre les sphères privée et publique. Selon Delphy (1998) : *«La construction d'un mode de production domestique est fondée sur le mariage : les classes antagonistes sont, au départ, constituées par maris et femmes. Elles sont d'ailleurs nommées tantôt classes de sexe, tantôt classes patriarcales»*. Pour Guillaumin (1978) : *«Le rapport d'appropriation est généralisé, il concerne bien la classe des femmes tout entière. Mais c'est dans la famille qu'il s'exprime (et s'observe) de façon privilégié parce qu'il y est institutionnellement marqué par le contrat de mariage»*. Plus largement, selon l'acception généralement avancées par les théories féministes radicales matérialistes/socialistes, le concept de patriarcat a pour signification :

*«système social autonome autoreproducteur en interaction avec le système capitaliste»*. (Descarries, automne 2007, cours FEM 7000). Les différentes perceptions des auteurs, cités plus haut, vis-à-vis du concept du patriarcat, nous servent d'appui et nous éclairent dans notre démarche analytique. Dans la même logique de conceptualisation voyons comment se définissent les rapports sociaux de sexe au sein d'un système sociopolitique qu'est le patriarcat.

#### Rapports sociaux de sexe : de l'émergence du concept

Connaître l'origine des rapports sociaux de sexe tel que mis en œuvre dans les recherches exige une démarche spécifique. Vis-à-vis de cette démarche, nous nous situons dans un contexte de conceptualisation sociologique, par rapports aux résultats théoriques des déconstructions féministes des années 1970 et à l'élaboration de premiers cadres conceptuels concernant les rapports sociaux entre les sexes. La rupture féministe, dans la construction des rapports hommes-femmes en rapport social, se situe à deux niveaux et est caractérisée par une première rupture. Selon Anne-Marie Daune-Richard et Anne-Marie Devreux, 1992 :

«La première rupture consiste en une déconstruction des catégories biologiques sur lesquelles fonctionnent les sciences sociales. C'est ainsi que Mathieu (1971) montre comment le traitement différentiel appliqué aux catégories de sexe en ethnologie et en sociologie (féminin=particulier, masculin=général) conduit à une impasse méthodologique et à l'impossibilité de dépasser une conception essentialiste du sexe». (Anne-Marie Daune-Richard et Anne-Marie Devreux, 1992, p. 8).

Le premier élément de cette rupture met en évidence l'inséparabilité logique des deux catégories de sexe et la nécessité de les conceptualiser comme éléments d'un système structural. Ainsi, il est démontré dans la théorie des rôles que, non seulement la «condition féminine» n'est pas socialement figée, mais qu'elle est bien relative. Bien plus, qu'il existe au sein de toute société, de tout système social, un «système des sexes». Le deuxième élément de cette rupture féministe intervient lorsque Mathieu (1991) affirme que : *«Les catégories de sexe ne sont plus des en-soi séparés, mais elles se définissent dans et par leur relation, mettant en évidence, le fait que, dans ce système, est à l'œuvre un rapport social spécifique : le rapport entre les sexes»*. (Anne-Marie Daune-Richard et Anne-Marie Devreux, 1992, p. 9). Il nous est difficile de passer sous silence, dans notre contexte de conceptualisation, ces éléments essentiels. Toutefois, les rapports sociaux, quelle que soit leur

nature, découlent au départ, «d'une tension qui traverse le champ social » et confortent un principe de division et de hiérarchie. Cette tension, selon Mathieu et Kergoat, érige :

«Certains phénomènes sociaux en enjeux autour desquels se constituent des groupes aux intérêts antagoniques. En l'occurrence, il s'agit ici du groupe social hommes et du groupe social femmes, lesquels ne sont en rien assimilables à la bicatégorisation biologisante mâles/femelles. Ces groupes sont en tension permanente autour d'un enjeu, ici la division sexuelle du travail et ses effets hiérarchiques». (Mathieu, 1991, cité dans, Kergoat, 2002).

Alors les rapports sociaux de sexe et la division sexuelle du travail sont imbriqués l'un dans l'autre. L'interprétation de l'un entraîne nécessairement celle de l'autre. Pour souligner et mettre en exergue le caractère indissociable des rapports sociaux de sexe et de la division sexuelle du travail, Kergoat, en particulier, soumet les propositions suivantes :

«Rapports sociaux de sexe et division sexuelle du travail sont deux termes indissociables qui forment épistémologiquement le système. La division sexuelle du travail a le statut d'enjeu des rapports sociaux de sexe. Ces derniers sont caractérisés par les dimensions suivantes : la relation entre les groupes ainsi définie est antagoniste. Les différences constatées entre les pratiques des hommes et des femmes sont des construits sociaux, et ne relèvent pas d'une causalité biologique. Les rapports sociaux de sexe sont, donc, à la base des relations dynamiques qui distribuent et divisent les sexes, en tant que catégories sociales, dans les différentes instances ou sphères d'une entité sociale donnée. Ils sont partout et fonctionnent selon trois principes de spécification : l'identification, la différenciation et la hiérarchisation». (Kergoat, 2002).

Dans la même perception de l'imbrication des rapports sociaux de sexe et de la division de travail entre les sexes, Monique Haicault affirme que:

«Les rapports sociaux de sexe entre sexes et intra sexes toujours imbriqués à d'autres rapports sociaux, sont organiquement composés d'une dimension matérielle qui correspond aux places, aux fonctions, aux moyens matériels et techniques, aux accès aux ressources concrètes. Ils sont aussi composés d'une dimension symbolique faite des croyances organisées en doxas, qui fonctionnent à légitimer les positions matérielles asymétriques de sexe. Les rapports sociaux effectuent sans cesse un travail de production symbolique qui vise à justifier la distribution sexuée des places, des fonctions et des représentations, ainsi que leurs trois principes de distribution. Par son inscription dans les pratiques sociales, la production symbolique contribue activement à la recomposition dynamique de ces rapports sociaux». (Monique Haicault, 2000, p. 48).

Cette conception des rapports sociaux selon Haicault explique le caractère non dissociable des deux concepts à savoir la division sexuelle du travail et les rapports sociaux

de sexe. Ipso facto, les situations des hommes et des femmes ne sont pas le produit d'un destin biologique, mais sont d'abord des construits sociaux. Hommes et femmes sont bien autre chose qu'une collection ou deux collections d'individus biologiquement distincts. Ces derniers constituent deux groupes sociaux qui du point de vue social, sont engagés dans un rapport social spécifique : les rapports sociaux de sexe. Ces rapports sociaux de sexe comme tous les rapports sociaux, ont une base matérielle, en l'occurrence le travail, et s'expriment à travers la division sociale du travail entre les sexes, nommée, de façon plus concise : division sexuelle du travail.

#### Le concept de la division sexuelle du travail

Le concept a été d'abord utilisé par les ethnologues pour désigner une répartition «complémentaire» des tâches entre les hommes et les femmes dans les sociétés qu'ils étudiaient. Ainsi, Lévi-Strauss en a fait le mécanisme explicatif de la structuration de la société en familles. Mais ce sont des anthropologues femmes qui, les premières, lui ont donné un contenu nouveau. Elles ont démontré que la division sexuelle du travail traduisait non une complémentarité des tâches mais bien la relation de pouvoir des hommes sur les femmes (Mathieu, 1991 al; Tabet, 1998). Façonnée dans d'autres disciplines comme l'histoire et la sociologie, la division sexuelle du travail a pris, au fil des travaux, valeur de concept analytique. Dans ces contextes disciplinaires, Milkman (1987) pense et définit la division sexuelle du travail de la façon suivante :

« La division sexuelle du travail est la forme de division du travail social découlant des rapports sociaux de sexe; cette forme est modulée historiquement et socialement. Elle a pour caractéristiques l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive ainsi que, simultanément, la captation par les hommes des fonctions à forte valeur sociale ajoutée (politiques, religieuses, militaires, etc.). La division sexuelle du travail, l'un des éléments de base des inégalités sociales, n'est pas en soi une donnée rigide et immuable. Si, la division sexuelle du travail, dans ses principes organisateurs reste les mêmes, ses modalités (conception du travail reproductif, place des femmes dans le travail marchand, etc.) varient fortement dans le temps et dans l'espace. Les rapports de l'histoire et de l'anthropologie l'ont amplement démontré : une même tâche, spécifiquement féminine dans une société ou dans une branche industrielle, peut être considérée typiquement masculine dans d'autres». (Milkman, 1987, p. 35-36).

Cela étant, la division sexuelle du travail ne renvoie pas à une pensée déterministe. Au

contraire, il s'agit de penser la dialectique entre invariant et variant et de débusquer les phénomènes de reproduction sociale. Donc, le concept de la division sexuelle du travail telle que défini porte, en soi, une forme d'inégalité sociale qui n'est autre que l'oppression des femmes dont les instigateurs sont les hommes.

#### De l'oppression aux rapports sociaux de sexe

La division sexuelle du travail a fait l'objet de travaux précurseurs dans plusieurs pays (Madeleine Guilbert, Andrée Michel, Viviane Isambert-Jamati...). C'est au début des années 1970 que sous l'impulsion du mouvement féministe, sont apparus en France un certain nombre de travaux qui allaient rapidement donner des assises théoriques à ce concept.

«Une prise de conscience collective d'une oppression spécifique a permis de déceler qu'une énorme masse de travail est effectuée gratuitement par les femmes. Ce travail gratuit est invisible et est réalisé pour d'autres au nom de la nature, de l'amour ou du devoir maternel. Cette dénonciation comportait une double dimension : le «ras-le-bol» c'était l'expression consacrée de ce qui convenait bien d'appeler un «travail» et l'invisibilité versus la gratuité de ce travail effectué par les femmes.». (Delphy, 1974-1998).

Très rapidement, les premières analyses de cette forme de travail apparurent dans les sciences sociales. Ce fut, pour ne citer que deux corpus théoriques déjà évoqués, le « mode de production domestique » (Delphy, 1974-1998) et le « travail domestique » (Chabaud-Rychter et al. 1984). La conceptualisation marxiste des rapports de production, classes sociales définies par antagonisme capital/travail, mode de production était à l'époque prépondérante dès lors que l'on se situait dans une mouvance de gauche à laquelle appartenaient à l'origine une grande majorité des féministes. (Picq, 1993). Mais, peu à peu, les recherches se sont détachées de cette référence obligée pour analyser le travail domestique comme activité de travail au même titre que le travail professionnel. Cela a permis de prendre en compte simultanément l'activité déployée dans la sphère domestique et dans la sphère professionnelle, et l'on a pu raisonner en termes de division sexuelle du travail. Ce fut ensuite la sphère du travail salarié, pensé jusqu'ici autour du seul travail productif et de la figure du travailleur mâle, qualifié, blanc, qui implosa (Delphy, 1998 et Kergoat, 1984). Ce double mouvement donna lieu, dans de très nombreux pays, à une floraison de travaux qui utilisèrent l'approche en termes de division sexuelle du travail pour repenser le travail et ses catégories,

ses formes historiques et géographiques, l'interrelation des multiples divisions du travail socialement produit. Ces réflexions ont permis de développer des concepts comme ceux de temps social (Langevin, 1997), de qualification (Kergoat, 1982), de productivité (Hirata et Kergoat, 1988, p. 37-38) ou, plus récemment, de compétence. La division sexuelle du travail eut donc, au départ, le statut d'articulation de deux sphères, comme l'indique le sous-titre *Structures familiales et système productif* de l'ouvrage collectif «*Sexe du travail*», de Barrère-Maurisson, Marie-Agnès, 1984.

#### Le concept de domination

Toute relation de domination, entre deux groupes ou deux classes d'individus, impose contraintes, assujettissement et servitude à celui ou celle qui la subit. Elle introduit une dissymétrie structurelle qui est simultanément l'effet et le garant de la domination : l'un se pose comme le représentant de la totalité et le seul dépositaire de valeurs et de normes sociales imposées comme universelles, parce que, celles de l'autre sont explicitement désignées comme particulières. Au nom de la particularité de l'autre, le groupe dominant exerce sur lui un contrôle constant, s'arroge les droits en fixant les limites des droits de l'autre et le maintient dans un statut qui lui enlève tout pouvoir contractuel. (Apfelbaum, 1979/1999). La dissymétrie constitutive de la relation de domination se manifeste non seulement dans les pratiques sociales, mais aussi sur le plan de la conscience et jusque dans les stratégies identitaires. L'usage fréquent, mais abusif, de l'expression : «*relations de pouvoir en lieu et place de relations de domination conduit à réduire la domination à un rapport de force susceptible d'être inversé dans certaines circonstances et à méconnaître les effets irréductibles qui lui sont propres*». (Kergoat, 1982, p.44-45).

Du point de vue d'une perspective historique, la domination, dans l'acceptation qui vient d'être donnée, est apparue tardivement dans le champ discursif des sciences sociales. Ainsi, pour Max Weber (1921), qui l'abordait dans le cadre d'une analyse sociologique des modes d'organisation de la société et de la stratification sociale, elle est une des modalités essentielles du pouvoir. Sa légitimité provient, selon les cas, des coutumes et de la tradition (domination traditionnelle); de la loi constitutionnelle, établie par exemple par voie démocratique (domination légale); de la valeur personnelle ou des talents exceptionnels du chef (domination charismatique).



Face à la théorie néo-classique selon laquelle toute relation économique se déroule entre égaux qui négocient et contractent sans conflit, certains économistes marxistes plus particulièrement reconnaissent, en revanche, l'existence de relations asymétriques entre partenaires. C'est d'abord au sein des mouvements d'émancipation, dans les années 1960, que les rapports de domination ont été identifiés et dénoncés. Au-delà de la diversité des formes que prend la mise en œuvre de chaque oppression particulière, on observe une analogie structurelle commune : les rapports de domination et les inégalités de statut sont au cœur de toute relation sociale et plus particulièrement au sein de la famille et de l'école.

### La famille

L'acceptation de la famille varie selon les disciplines scientifiques, les acteurs, les contextes institutionnels, les sociétés et les époques. Selon le dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie tout le monde croit savoir ce qu'est la famille. Elle semble relever de l'ordre de la nature, ce qui lui confère le caractère d'une donnée universelle, en tout cas, sous sa forme élémentaire de type conjugal, défini par l'union socialement reconnue d'un homme et d'une femme qui vivent avec leurs enfants. Mais il est intéressant de constater qu'aussi vitale, essentielle et apparemment universelle que soit l'institution familiale, il n'en existe pas, tout comme pour le mariage, de définition rigoureuse. (Héritier-Auge, 1991). Des multiples définitions qu'on donne au concept de famille, nous retenons la suivante qui nous semble pertinente dans le cadre de notre démarche : *«La famille est un groupe social qui se caractérise par la résidence en commun, la coopération économique et la reproduction»*. (Murdock, 1972).

### L'éducation

Selon Durkheim :

«L'Éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécifique auquel il est particulièrement destiné». (Durkheim Émile. 1997. p. 12).



À partir de cette définition de Durkheim se dégage deux types d'éducation : l'éducation informelle ou l'éducation traditionnelle et l'éducation scolaire. Ces deux types d'éducation sont souvent en confrontation quant à leur mode de transmission et aux valeurs véhiculées. L'opposition postulée entre l'éducation traditionnelle et l'enseignement scolaire classique a été particulièrement bien cernée par Desalmand (1983), cité par Marie-France Lange, 1991, p. 16). Selon lui :

«L'éducation traditionnelle se donne partout en tout temps et par tous au lieu de se situer dans un lieu avec un horaire et personnel spécialisé. L'éducation traditionnelle est liée au milieu, axée sur les besoins de la société et l'intégration à la production se fait très tôt. Elle concerne tout le monde, l'échec n'existe pas les valeurs transmises sont l'esprit communautaire, la coopération, le respect des vieux, de la tradition et de la religion etc.». Lange Marie-France, 1991, p. 16).

Notre analyse tient compte de l'existence de ces deux types d'éducation, des tensions et problèmes générés par la confrontation de leurs valeurs et leurs pratiques respectives.

## 2.6. Cadre méthodologique de la recherche

Le cadre méthodologique de la présente étude s'articule autour de trois axes. Le premier axe nous présente l'univers de l'analyse et l'échantillonnage. Le second axe nous précise la délimitation de l'univers de l'enquête et le troisième résume les techniques d'investigation et le mode de traitement des données.

### 2.6.1. Univers de l'analyse

L'univers de l'analyse de la recherche est la parole, l'expérience des pratiques sociales c'est-à-dire le discours, l'opinion, la perception des femmes qui vivent la discrimination, l'oppression, l'appropriation de leur corps et de leurs forces de travail par des hommes. Bref, il englobe les femmes et les filles qui sont sous l'emprise du pouvoir du système patriarcal. Les matériaux sont vivants de type textuel issus d'entrevues semi dirigées, auprès des femmes principal groupe cible à Kossidamé.

Nous prenons pour modèle la définition du corpus selon Rose (1982, p.49): *«il désigne, au sens large, le résultat de n'importe quelle opération visant à constituer le corpus empirique d'une recherche»*, pour constituer l'échantillon de la recherche. Il est déterminé par rapport à la population concernée c'est-à-dire l'univers de travail, une notion proposée par Snober et Net (1968 : 129-130) et développée par Rose (1982 : 56-65). Selon Rose :

*«L'univers de travail correspond à la notion classique de population au niveau empirique».*

Il s'agit dans ce cas précis, des expériences existentielles des femmes qui vivent et subissent les impacts de la division sexuelle du travail tels que : exécution des tâches domestiques et agricoles, éducation des enfants, exercice des activités génératrices de revenu, etc. tant dans les sphères privée que publique.

Notre démarche vise à tirer une diversité de discours des femmes vis-à-vis de la division sexuelle du travail, et ses conséquences sur la scolarisation et l'éducation du genre féminin, dans la société togolaise. L'échantillon de la recherche est défini par la méthode du choix raisonné en tenant compte des variables telles que : riches/pauvres, instruites/non instruites et l'âge distribué sur une échelle de 15 et 49 ans en trois catégories, soit :

1. Jeunes femmes : de 15 ans à 25 ans;
2. Femmes adultes : de 26 ans à 35 ans;
3. Femmes matures : de 36 ans à 49 ans.

La recherche est de type quantitatif et qualitatif et s'inscrit dans la logique d'une structure ouverte.

Le sexe, dans le cadre de notre recherche, est pris en compte, dans un double sens. Celui des catégories de sexe et du fait que nous travaillerons essentiellement avec les femmes. En tel cas, un accent sera mis sur le travail des femmes comme travail domestique en tant que l'articulation travail/famille et le travail générateur de revenu appelé communément activités génératrices de revenu (AGR), en lieu et place du travail professionnel et salarié.

Dans le cadre d'une enquête terrain, nous avons retenus 80 ménages auprès desquels nous avons passé un questionnaire pour connaître de façon générale l'état des lieux (répartition des travaux domestiques entre les enfants, savoir qui fait quoi dans la famille). Ces 80 ménages représentés par les femmes constituent également la base de l'échantillonnage à partir duquel sont sélectionnées les 12 femmes que nous avons interviewées en profondeur.

Selon les règles d'homogénéité/hétérogénéité, de représentativité et d'exhaustivité, nous avons aussi considéré le corpus théorique qui est constitué, d'une part, du discours politique du phénomène de la division sexuelle du travail selon l'institution sociale. D'autre part, du discours de la réforme scolaire élaborée depuis 1975 et des discours des responsables

du système éducatif.

Nous avons également, rencontré des personnes ressources afin de recueillir des informations utiles et nécessaires à notre analyse des données. Dans le but de voir comment s'opère la division sexuelle du travail en lien avec les rapports sociaux de sexe, basée sur les principes de la division, de la différenciation et de l'hierarchie au sein de la famille et de la société nous avons interviewé des femmes. Dans la même perspective, nous avons interviewé aussi des personnes ressources telles que Inspecteurs 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> degrés de l'Éducation, trois Directeurs d'écoles, quatre Enseignants (es) (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> degrés), un responsable de la Planification de l'Éducation et un responsable d'ONG, chef du village, deux notables, deux conseillers.

Tableau 5.1 Récapitulatif du corpus empirique

Personnes à interviewer	Nombres	
Femmes	80 (dont 12 entrevues en profondeur)	
Inspecteurs (1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> degré)	2	
Directeurs d'école	3	
Enseignants (es) 1 <sup>er</sup> degré	H	F
	2	2
Enseignants (es) 2 <sup>ème</sup> degré	H	F
	2	2
Responsable Planification de l'éducation	1	
Responsable ONG	1	
Chef du village/Notables/Conseillers	5	
Total	100	

Tableau 5.2 Représentatif pour entrevues en profondeur

Corpus empirique	Caractéristiques		Nombres
	Discours des femmes	Instruites/non instruites (aisées)	2
		Jeunes/adultes/matures (aisées)	3
		Instruites/non instruites (pauvres)	2
		Jeunes/adultes/matures (pauvres)	3
	Discours des jeunes filles	En cours de scolarisation/Non scolarisée	2
Total	12		

En pratique, cet échantillonnage tient compte des moyens dont nous disposons : ressources financières, humaines, logistiques. Par ailleurs, cette méthode de sélection par choix raisonné a été utilisée en fonction des caractéristiques, principalement l'homogénéité de la population cible et des comportements des individus, en rapport avec la structure sociale et le système de relation existant. Il est évident que nous ne pouvons prétendre à une totale représentativité de l'échantillon ainsi déterminé et nous en tiendrons compte dans l'analyse.

#### 2.6.2. Univers de l'enquête

L'enquête couvre la préfecture de Vo, dans la région Maritime, qui a un faible taux de scolarisation des filles. La préfecture compte deux (2) inspections : Vo-Sud et Vo-Nord. Selon la Direction Générale de la Statistique et de la Comptabilité (2006), la population de Kossidamé la localité de l'observation est estimée à 1455 habitants. Cette localité abrite un centre d'examen de CEPD (Centre de l'EPP Vo-Attivé) qui réunit les élèves de 4 écoles environnantes : EPP Vo-Attivé avec 10 enseignants, EPP Tétémé : 7 enseignants, EPP Wlamé 5 enseignants et EDIL Toka 4 enseignants et 1 enseignante. Dans les 4 écoles citées, nous avons au total 27 enseignants dont une seule enseignante. De même au niveau de l'enseignement secondaire (CEG Vo-Attivé), il n'y a qu'une seule femme qui enseigne le

français. L'absence de modèle de femmes enseignantes dans le milieu pour motiver les jeunes filles est incontestable. À partir des données statistiques, nous avons déterminé notre échantillon représentatif, qui a servi de base pour le travail.

#### 2.6.3. Techniques d'investigation et traitement des données

Trois techniques d'investigation ont été utilisées :

1. Une recherche documentaire,
2. Un questionnaire,
3. Un guide d'entretien destiné aux femmes, aux filles, aux acteurs du système éducatif, aux représentants des organisations non gouvernementales (ONG) et autorités traditionnelles.

Nous avons utilisé les logiciels SATO (Système d'Analyse de Texte par Ordinateur) et SPSS (Statistical Pacquage for Social Science) pour le traitement des données. L'ensemble du traitement de texte a été élaboré dans Word et les tableaux dans Excel. En somme, l'élaboration du cadre théorique, des questions et objectifs de la recherche; ainsi que la conceptualisation et la définition du cadre méthodologique constituent les deux premiers volets du travail. Nous présentons dans le chapitre III le champ d'observation de la recherche, avant d'aborder plus loin, le troisième et le dernier volet qui est la présentation, l'interprétation et l'analyse des données recueillies.

## **CHAPITRE III**

### **3. CHAMP D'OBSERVATION : LE TOGO**

Dans ce chapitre, il s'agit de présenter de façon brève le Togo par rapport à sa géographie, son histoire, son système d'éducation, son organisation politique, économique et sociale.

#### **3.1. Localisation géographique du pays et caractéristiques du climat**

Situé en Afrique sub-sahélienne, entre le Burkina Faso au nord, le Ghana à l'ouest, le Bénin à l'est et l'Océan Atlantique au sud, le Togo couvre une superficie de 56 600 km<sup>2</sup>. Le pays s'étend sur une longueur d'environ 600 km, avec une largeur variant entre 50 et 150 km, et il est divisé en cinq régions administratives : Région des Savanes, Région de la Kara, Région Centrale, Région des Plateaux et Région Maritime. Il compte environ 4 269 500 habitants (Recensement Général de la Population et de l'Habitat : RGPH, 1997), soit une densité de 75 habitants au km<sup>2</sup>. Kossidamé la localité choisie dans le cadre de notre recherche est située dans la préfecture de Vo qui fait partie intégrante de la Région Maritime. La localité de Kossidamé subit les mêmes exigences climatiques que la région maritime et l'ensemble du pays. La Région Maritime dans son ensemble a un climat de type guinéen avec une alternance de deux saisons sèches et de deux saisons pluvieuses : une grande saison sèche de novembre en mars, une grande saison des pluies de mars - avril à juillet, une petite saison sèche en août et septembre et une petite saison des pluies de fin septembre à novembre.

Notons que les précipitations ne sont pas les mêmes pour toutes les préfectures, elles varient entre 1200 mm et 800 mm de pluie. La région maritime souffre d'une anomalie climatique qui s'explique par le fait qu'elle s'ouvre sur une côte dont la position est parallèle aux vents. Cette disposition est à l'origine de la faible pluviométrie et de l'apparition de l'harmattan de décembre à janvier. La moyenne pluviométrique atteint son maximum en juin puis décroît de la côte vers l'intérieur.

### Données historiques et factuelles

Les faits de société sont des éléments pertinents qui nous révèlent le passé, nous permettent de saisir le présent et d'en faire des analyses dans une perspective à venir. Ainsi, nous allons ici aborder les grands moments historiques de la société togolaise, en vue d'interpréter son évolution actuelle sur les aspects politique, social, culturel et économique.

#### 3.1.1. Données historiques, système politique-administratif

Le Togo a subi trois modèles de colonisation : la première fut la colonisation allemande, qui a duré 30 ans (du 14 juillet 1884 au 27 août 1914); la deuxième, la colonisation franco-britannique, d'une durée de 5 ans (du 27 août 1914 au 10 juillet 1919), la troisième, la colonisation française d'une durée de 27 ans (du 10 juillet 1919 jusqu'en 1946). Au lendemain du traité de Versailles, le Togo fut partagé en deux territoires et placé sous mandat de la société des Nations (SDN), puis de l'Organisation des Nations Unies (ONU), et confiés à la Grande Bretagne et à la France. En 1956, le Togo britannique (33 800 km<sup>2</sup>) fut rattachée à la Gold Coast qui devint l'État indépendant du Ghana dont la capitale est Accra. Le reste du territoire togolais accéda à l'indépendance en 1960 et devint la République du Togo. De 1946 à 1958, ce fut la période de la lutte pour l'indépendance. Après la Deuxième Guerre mondiale, le Togo fut placé sous tutelle de la France par l'ONU. Cette période fut marquée par la naissance de partis politiques et le pays fut proclamé république autonome en date du 30 août 1956. Nicolas Grunitzky fut le Premier Ministre, remplacé ensuite par Sylvanus Olympio en 1958. Le régime de tutelle prit fin avec le départ du 12<sup>e</sup> et dernier gouverneur français, Georges Spenal. Le 27 avril 1960, Sylvanus Olympio proclama l'Indépendance et devint le Premier Président, de la Première République du Togo admise à l'ONU, le 20 septembre de la même année.

L'organisation politico administrative dans son ensemble au Togo a connu plusieurs transformations dont la dernière marque l'avènement de la Quatrième République (1992). La constitution adoptée en 1992, attribue au Président de la République, élu directement par le peuple, des pouvoirs très importants. Il nomme le Premier Ministre, qui est responsable devant lui et devant le Parlement. Conformément à la constitution de la quatrième République, le pays est doté d'un régime semi-présidentiel et d'une Assemblée Nationale multipartiste.

Au niveau des différentes localités et préfectures qui forment chacune des 5 régions administratives au Togo, l'organisation politique versus la structure du pouvoir est particulière. C'est le cas de Kossidamé «*notre univers d'enquête*» qui représente, du point de vue administratif, la localité centrale de l'ensemble des hameaux que constituent Vo-attivé. Elle fait partie du Canton de Dagbati. Il nous paraît ici judicieux de présenter de façon brève la structure du pouvoir de la localité visée.

Kossidamé est dirigé par un chef traditionnel, les hameaux environnants sont sous la direction des sous-chefs qui dépendent du chef traditionnel. L'ensemble de ces localités reçoit des instructions sur le plan administratif du préfet de Vo, par l'intermédiaire du chef de Kossidamé. La chefferie est du père en fils depuis des générations. Pour élire le chef, le conseil de la famille royale se réunit d'abord et décide du choix de celui qui peut valablement les gouverner. Ensuite, le conseil de la famille royale porte la décision au niveau des sous-chefs et des sages du village qui constituent le groupe des notables. C'est alors que les notables étudient la proposition du conseil. Ils jugent de la compétence de la personne proposée, ses aptitudes et de sa moralité, avant d'approuver le choix effectué par le conseil. L'élection du chef traditionnel demeure le privilège du conseil de la famille royale et des notables. Ils constituent le conseil du chef qui le seconde dans l'administration de l'ensemble de la localité. On peut observer une décentralisation du pouvoir exécutif à trois niveaux :

1. Au niveau des lignages : chef de la lignée
2. Au niveau des quartiers : chef du quartier
3. Au niveau du conseil du roi composé des membres influents de la famille royale : des chefs de lignées et de quartiers, des sous-chefs et des sages du village.

Les femmes de la famille royale peuvent avoir accès au trône à condition qu'elles épousent un homme de la famille royale. Ce mariage interlignée est communément appelé « *Tassivi-nyinèvi* » c'est-à-dire le mariage entre cousin et cousine de même sang (consanguins). Le conseil du roi doit également, en tel cas, juger de la compétence de la prétendante au trône, de sa moralité, de son aptitude et son dynamisme à gouverner.

À la suite de la présentation des données historiques, du système politico-administratif, nous abordons l'aspect linguistique au Togo. Cet aspect est caractérisé par les dialectes ou langues locales parlées et écrites, ensuite des langues officielles enseignées dans les écoles et la langue utilisée dans l'administration togolaise.



### 3.1.2. Configuration linguistique

Au Togo, on note plusieurs langues locales (dialectes) dont la principale langue écrite et parlée est l'Éwé. Depuis la période coloniale du 14 juillet 1884 jusqu'à date, trois langues coloniales (officielles) sont enseignées dans les écoles. Il s'agit de : l'allemand, l'anglais et le français.

Sous protectorat allemand, l'allemand était enseigné dans les écoles (confessionnelles protestantes et catholiques, puis officielles) comme langue officielle. Les allemands ont fait un effort pour apprendre et enseigner dans les écoles la langue Éwé. Cet effort a permis la rédaction d'un dictionnaire Éwé-Allemand. Du fait de la proximité de la Gold Coast, le Togo, en 1956, a connu l'influence de l'anglais qui est parlé par les populations Éwé du sud ouest, surtout des commerçants qui allaient au Ghana. L'anglais était enseigné comme langue secondaire depuis l'époque coloniale jusqu'à maintenant. Le Togo, sous mandat français (du 10 juillet 1919 jusqu'en 1946), a adopté le français comme langue officielle. C'est alors que le français est utilisé depuis cette époque dans l'administration. L'allemand et l'anglais demeurent cependant les langues secondaires, enseignées dans les écoles.

Afin de saisir le fonctionnement du système éducatif au Togo et comprendre le dynamisme qui le sous tend, nous proposons de parler de la réforme scolaire promulguée depuis 1975.

### 3.2. Réforme scolaire de 1975 au Togo

À la dernière réforme de l'enseignement scolaire au Togo en 1975, le gouvernement a affirmé sa volonté de rendre la scolarité obligatoire pour tous les enfants âgés de 2 à 15 ans. Puisque, l'éducation scolaire est considérée comme un moyen pour réduire l'inégalité liée au genre. Faire de l'éducation une obligation pour tous et toutes est aussi envisagé comme moyen pour permettre l'augmentation du taux de scolarisation des femmes et des filles et l'acquisition des prédispositions à comprendre et à analyser des situations de la vie. Elle a été promulguée par l'ordonnance Numéro 16 du 6 mai 1975, et renforcée plus tard par *La loi du 10 mars 1984*. Cette loi promulguée en 1984 punit sévèrement tout enseignant qui aurait interrompu la scolarité d'une adolescente (moins de 18 ans) pour une grossesse. De plus, *La loi du 10 mars 1984* concerne tout autre homme qu'un enseignant qui aurait enceinté une adolescente en cours de scolarisation et prévoit une peine d'emprisonnement et une amende à

l'endroit de celui-ci. Ainsi tout homme qui aurait mis une femme de moins de 18 ans enceinte est passible d'une sanction juridique. Selon la réforme scolaire de 1975 :

« L'école nouvelle doit être réellement démocratique. Tout au long du cursus scolaire, elle doit offrir des chances égales à tous les citoyens, aux filles comme aux garçons. À cette fin, elle sera obligatoire et en principe gratuite pour tous les enfants de deux ans révolus à quinze ans. Un système d'éducation postscolaire et permanente permettra à chaque citoyen de continuer, à peu de frais sa propre formation». (Réforme scolaire de 1975, forme condensée, p. 7).

À la lumière de la réforme scolaire existante, nous allons interroger l'organisation du système éducatif dans son ensemble, à travers un bref aperçu de la situation.

### 3.3. Organisation du système éducatif au Togo : un bref aperçu

Le système éducatif togolais comporte quatre degrés d'enseignement :

#### 1. L'enseignement du premier degré

Il comprend : l'enseignement préscolaire et l'enseignement primaire. L'enseignement primaire est un cycle d'enseignement de 6 années qui accueille les enfants à partir de 5 ou 6 ans. Les études du cycle primaire sont sanctionnées par le Certificat d'Études du Premier Degré (CEPD).

#### 2. L'enseignement du deuxième degré

C'est le premier cycle de l'enseignement secondaire à une durée de 4 ans. L'élève devrait sortir nanti du Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC), pour être orienté selon ses aptitudes ou son désir vers le second cycle de l'enseignement secondaire (troisième degré de l'enseignement général) ou vers le second cycle de l'enseignement secondaire technique (troisième degré de l'enseignement technique et de formation professionnelle) ou encore vers une école professionnelle.

#### 3. L'enseignement du troisième degré

Il représente le second cycle de l'enseignement secondaire qui dure 3 ans.

#### 4. L'enseignement du quatrième degré

L'enseignement du quatrième degré regroupe les cycles de l'enseignement supérieur de trois à sept ans selon le programme et comporte des écoles de formation spécialisées.

Nous passons à présent, dans le chapitre subséquent, au troisième et dernier volet du travail intitulé présentation, interprétation et analyse des données recueillies.

## CHAPITRE IV

### 4. PRÉSENTATION DES DONNÉES

Nous allons présenter dans ce chapitre les données recueillies sur le terrain et faire l'interprétation de la situation qu'elles révèlent.

#### 4.1. Principales caractéristiques sociodémographiques des femmes interviewées

Nous avons interviewé quatre vingt femmes au total, dans la Préfecture de Vo du 11 au 27 août 2008. Soixante d'entre elles étaient âgées de 28 ans ou plus (voir tableau 5.13 en annexe). Vingt jeunes femmes sont donc en minorité au sein de notre corpus. S'agissant de leur scolarisation et niveau d'instruction, une forte majorité des femmes (N= 64) n'a pas été scolarisée. Quatorze (14) des 16 femmes scolarisées n'ont atteint que le niveau primaire. Seules deux femmes ont par conséquent poursuivi des études au niveau secondaire. De tels chiffres rendent compte des difficultés que rencontrent les femmes togolaises en regard de leur accès au système scolaire. Mais aussi, ils mettent en évidence la difficulté pour celles qui réussissent à y accéder de s'y maintenir sur une durée significative et de faire face, selon leurs propres termes et ceux des enseignants rencontrés, aux exigences du système. Les femmes non scolarisées pour la majorité nous ont déclaré qu'*«elles étaient restées à la maison, pour aider leurs mères dans l'exercice des tâches domestiques ou pour s'occuper de leurs jeunes frères ou sœurs, au lieu d'aller à l'école»*. Ainsi, il est admis qu'une mère qui vient d'accoucher a besoin d'aide. Il va de soi que c'est la sœur aînée qui est la personne la mieux indiquée pour rendre ce genre de service. Témoignage d'une répondante:

«... Les exemples de ma grande sœur, l'aînée de la famille et de moi même sont bien réels. Nous n'avons jamais été à l'école. Nous étions deux filles, en plus de notre mère, à s'occuper de nos jeunes frères. Ma grande sœur remplaçait notre mère à son absence. Aujourd'hui, ma grande sœur ne sait ni lire, ni écrit, par contre elle est très bonne en calcul mathématiques élémentaires. Moi, j'ai eu la chance d'aller à l'école, sauf que je n'ai eu aucun diplôme. Puisque, j'ai abandonné sans avoir fini mes cours élémentaires. ».

Si l'on retient que 34 des maris des femmes rencontrés sont scolarisés, la comparaison laisse entrevoir que la trajectoire scolaire des filles et des garçons togolais est toujours marquée par la division sociale des sexes et que celle-ci joue systématiquement en défaveur des filles.

Ces premiers constats nous ramènent à plusieurs de nos interrogations initiales. Qu'en est-il réellement, des programmes scolaires et des efforts fournis par les acteurs sociaux et politiques du développement de façon générale? Quelles sont les actions concrètes des acteurs politiques, en particulier pour favoriser et faciliter l'inclusion (la présence effective) des femmes dans le système scolaire? Que font-ils de façon spécifique pour rendre accessible l'école aux femmes, quelles que soient leurs conditions sociales et économiques? Bref, comment le système socio-économique et politique procède-t-il pour éviter l'exclusion de la classe des femmes du système éducatif?

Par souci, dit-on, de donner une «seconde chance» aux femmes, l'apprentissage d'un métier sur le tas ou la formation professionnelle sont présentés comme une alternative au manque d'éducation scolaire. À notre avis, même cette «seconde chance» que le système politico-social offre aux femmes pose problème. En effet, comment peut-on prétendre faire une formation professionnelle digne de ce nom ou apprendre un métier, si l'on ne dispose pas, d'un minimum de connaissances de base? (savoir écrire, lire, compter, calculer, etc.). Cela explique sans doute pourquoi une forte majorité des femmes interviewées (N=74) n'a appris aucun métier ou reçu aucune formation professionnelle, alors que les six (6) femmes qui ont reçu une formation professionnelle ont toutes appris la couture. Métier qu'elles n'arrivent pas à exercer dans leur village par manque de clientèle. Plusieurs d'entre elles ont d'ailleurs mentionné qu'elles auraient probablement pu réussir plus dans ce métier si elles avaient installé leurs ateliers en ville où le bassin de clientèles aurait pu être plus intéressant, tel le souligne les couturières : *«Le manque de moyens financiers nous oblige à rester au village où il n'y a de clients en grand nombre que pendant les périodes des fêtes de fin d'année »*.

La majorité des femmes rencontrées (N=56) a mentionné avoir épousé un mari polygame. Dix-huit autres sont mariées à un monogame, alors que quatre d'entre elles sont veuves et deux sont séparées de leur mari. Il est important de mentionner à ce stade ci, que le divorce dans le milieu traditionnel ouatchi est rare et très difficile à prononcer et/ou à obtenir. La question du divorce est si sérieuse à telle enseigne que les femmes mariées, quelles que

soient les conditions de vie dans leur ménage sont généralement tenues de s'y résigner. Elles se sentent obligées d'y rester, de s'occuper de leur ménage, de prendre soin des enfants et de se battre, jour après jour, pour la survie de leur famille.

Si, la polygamie est le modèle conjugal le plus fréquent et le plus répandu dans le milieu qui a fait l'objet de notre observation, on retiendra que la majorité des femmes rencontrées (N=56) vit dans des familles polygames dont le mari a entre 2 et 5 épouses. Ce phénomène social est la plupart du temps objet de concurrence entre les femmes qui luttent becs et ongles pour se faire remarquer par leur mari. Souvent, elles sont obligées à prendre en charge presque toutes les dépenses de leur ménage. Cela entraîne un fardeau sous lequel elles ploient littéralement. Le paradoxe d'une telle situation est que le mari sera tenté de multiplier les épouses pour avoir accès à plus de ressources et plus de liberté de choix c'est-à-dire plus les coépouses sont nombreuses, plus la concurrence est de taille et plus encore le mari se sent davantage privilégié et tend à se désengager de certaines de ses responsabilités.

Il va sans dire que pour comprendre le contexte dans lequel s'inscrit notre démarche, nous avons voulu connaître l'appartenance ethnique, religieuse et la taille des ménages des femmes interviewées. Presque toutes les femmes rencontrées (N=76) sont Ouatchi et pratiquent la religion traditionnelle : l'animisme. Seules quatre d'entre elles sont des Éwés et pratiquent la religion chrétienne. L'animisme est la religion la plus répandue et la plus pratiquée dans le milieu. Nous soulignons, entre autres, que la pratique de l'animisme influençait, d'une manière ou d'une autre, l'accès à l'instruction des filles qui, dans le temps étaient tenues de passer des mois, sinon des années, dans les couvents pour y être initiées. Il s'agit ici, de l'initiation aux pratiques ancestrales de «Vodou» c'est-à-dire des fétiches. Cette initiation qui se donnait dans les couvents, n'a rien à voir avec l'instruction scolaire. Ce sont deux modèles d'initiation diamétralement opposés. Pendant la période d'initiation, les adeptes recevaient des noms spécifiques qui les différenciaient au sein de la société. De plus, les initiées ont des restrictions qui les limitaient dans leur façon de vivre au quotidien. Or, l'école est un milieu théoriquement neutre où aucune distinction ou discrimination ne devrait se faire parmi les élèves. Donc, l'entrée des filles, dans les couvents, constituait un blocage à leur accès à l'école. Aujourd'hui, cette pratique subit les impacts du christianisme et tend à disparaître. Néanmoins, la religion traditionnelle : l'animisme pèse encore de son poids sur

les individus en ce sens qu'elle ne leur permet pas de s'ouvrir entièrement à l'évolution du monde et aux changements sociopolitiques actuels qui se répandent à travers le monde.

Sur la question de la taille des ménages, la majorité des femmes (N=60) a 1 à 5 personnes à charge dans son ménage, dix-huit femmes ont 6 à 10 personnes à charge et deux autres ont respectivement 11 et 14 personnes à charge. Ces différents chiffres, placés dans le contexte socio-économique actuel, suscitent beaucoup de réflexions. Du point de vue de la survie de l'individu, comment peut-on joindre les deux bouts pour couvrir les dépenses de plus de trois personnes, dans un tel contexte? Comme l'a souligné l'une des répondantes :

«En temps normale d'abondance, le problème de prise en charge d'une famille à grande taille ne se pose pas. Mais, dans la situation actuelle de crise économique généralisée, il est délicat de prendre convenablement et suffisamment en charge, à la fois, plusieurs personnes. Le monde évolue, les temps ont changé et la situation socio-économique n'est plus la même comme auparavant, où l'on vivait en abondance».

Une telle déclaration est complétée par l'affirmation d'une autre répondante qui illustre bien la situation :

«Mon père avait 19 épouses et nous étions plus de 45 enfants, mais il y avait de la nourriture en abondance, nous mangions à notre faim. La terre était fertile et les champs donnaient des rendements satisfaisants. Aujourd'hui tout devient difficile et c'est dur, dur comme du caillou ».

#### 4.2. Organisation de l'espace domestique

De façon générale, quand on parle de l'espace domestique ou du ménage souvent réservé à la cellule familiale, cela renvoie à l'idée des partenaires qui vivent, soit comme conjoints de fait, soit mariés légalement, selon la législation en cours dans une société donnée ou de manière coutumière selon la tradition. Dans notre cas de figure, l'espace domestique est partagé entre les enfants biologiques ou non et/ou entre frères, sœurs, cousins, cousines de la famille, au sens large du terme et autres personnes. Cela signifie que le foyer conjugal ainsi conçu est défini comme unité de base de l'organisation sociale. Au pays Ouatchi, deux façons de se marier sont légalement reconnues :

##### 1. Le mariage coutumier ou traditionnel

Ce type de mariage consiste à faire le choix de son futur conjoint ou de sa future conjointe et à les faire approuver par les parents des futurs mariés ou par les belles familles. Ensuite, toutes les démarches du mariage sont effectuées par les parents. En cas d'accord

entre les deux familles, la procédure de mariage peut alors démarrer. La procédure du mariage coutumier ici, est différente de celle du mariage arrangé. Le mariage coutumier demeure le plus pratiqué dans presque toutes les localités de la préfecture de Vo, depuis des générations. Cependant, on note de nos jours, le déclin de ce type de mariage, face à l'ouverture de la préfecture à la culture occidentale.

## 2. Le mariage basé sur le choix libre des futurs conjoints/époux.

C'est le type de mariage qui donne une certaine liberté aux futurs conjoints et leur permettent de se détacher d'une façon ou d'une autre, des exigences de la tradition. Une fois que les futurs mariés consentent mutuellement à vivre ensemble et à fonder « un foyer », ce qui signifie ici une famille, ils peuvent alors entamer la procédure du mariage qui dès lors se rapproche des pratiques du mariage coutumier. Ce deuxième modèle de mariage par choix libre des partenaires semble être l'option de quelques jeunes couples. Selon les femmes interviewées, certains jeunes couples se retrouvent généralement pendant la période du concubinage avec, soit une grossesse, soit un ou des enfants, avant d'entamer la procédure du mariage. Le concubinage désigne le fait que deux partenaires consentants vivent ensemble maritalement comme des conjoints de fait. Pour mieux comprendre le contexte dans lequel, les femmes vivent et bien aborder notre sujet, une connaissance de la procédure du mariage en milieu Ouatchi est nécessaire et s'impose.

### Procédure du mariage en milieu Ouatchi

Nous présentons en raccourci l'essentiel de la démarche du mariage chez les ouatchi. Une fois la décision de vivre en tant que conjoints de fait ou de se marier est prise, un membre de la famille du futur époux, de préférence le père ou l'oncle de celui-ci, est saisi de l'intention. Les membres de la famille, habituellement le père et les oncles, se réunissent alors pour se concerter sur la question. Après concertation et accord, c'est le père ou l'oncle du futur conjoint qui envoie les messagers à la future belle-famille. Les démarches se font en trois étapes.

Première étape : les messagers vont informer la future belle-famille de leur intention d'alliance avec la famille de la future mariée. Ils amènent, avec eux un don en nature d'un litre d'alcool local «*Sodabi*». Après présentation de leur intention et si l'offre a été acceptée,

alors la démarche est en bonne voie. La famille de la future mariée requiert un délai pour se concerter et demander l'avis motivé de leur fille. Cette étape est appelée : «*Honpopo*».

Deuxième étape : la connaissance des parents ou des deux familles. Cette démarche est nommée «*Pomenyanya*». Elle se fait après l'accord de la future mariée. Les messagers apporteront avec eux 4 bouteilles de boisson alcoolisées parmi lesquelles une bouteille de sucrerie. Cette offre est appelé «*Pomegnaha*», c'est après cette étape que la belle-famille envoie un message dans la famille du futur conjoint comme invitation à venir faire connaissance du contenu de la dot à préparer, en vue du mariage de leur fille.

Troisième étape c'est la dot ou «*Gbedede*» ce qui signifie «feu vert» pour une alliance entre les deux familles. À cette étape, la famille du futur époux remet la dot à la future belle famille. Notons que le contenu de la dot diffère d'une famille à l'autre. Dans tous les cas, elle doit être composée de boissons alcoolisées et de boissons sucrées (entre 6 et 12 bouteilles), des effets vestimentaires ou des linges pour la future mariée, des bijoux, de l'argent etc.

De nos jours, les normes de la procédure du mariage en milieu Ouatchi changent compte tenu de l'évolution dans le temps et dans l'espace. De plus, en raison de la situation socioculturelle qui subit des influences extérieures, le mariage traditionnel tend à perdre l'essentiel de son contenu. Toutefois, le jeune Ouatchi qui veut se marier aujourd'hui suivant la procédure traditionnelle initiale, doit dépenser un minimum de 500 000 F CFA et plus (soit un minimum de 1670 CAD, avec un taux variable) pour couvrir toutes les charges inhérentes à l'ensemble de la démarche du mariage, ce qui revient cher à cause de la crise économique et la récession généralisées. Nous soulignons que la démarche du mariage dans le milieu se fait dans un sens unique, du fait qu'elle est toujours engagée par l'homme et lui seul prend en charge les dépenses afférentes. Elle relève en tout point d'une perception patriarcale de l'institution du mariage. Dans le paragraphe suivant, nous allons voir comment le contrat de mariage entérine l'autorité du mari sur sa femme et place cette dernière dans une situation de véritable dépendance.

#### 4.2.1. Contrat du mariage : un facteur de légitimation de la domination des femmes

Aussitôt que le mariage, qui est un contrat ferme entre l'homme et la femme, est célébré, il s'établit, de façon systématique, des relations entre les deux partenaires qui doivent être normalement des relations de complémentarité ou de collaboration et supposent des sentiments réciproques de l'un envers l'autre. A bien y voir dans le contexte togolais, les



relations entre les hommes et les femmes qui s'instaurent s'actualisent dans une relation de domination des hommes sur les femmes, une relation qui suppose une supériorité du sexe masculin sur le sexe féminin. Cette hypothèse a été étayée au cours de nos interviews. Plus de la moitié des femmes (N=58) dans sa discussion a confirmé la «supériorité des hommes sur les femmes». Le témoignage suivant d'une des répondantes est exemplaire à cet égard.

«Les hommes, dans tous les cas, sont chefs des ménages et ils sont également les pères de nos enfants. Quant aux femmes, elles doivent leur présence indéfectible sous le toit conjugal grâce aux hommes, par le biais du mariage qui est symbolisé par le paiement de la dot. Depuis des générations cet ordre a été institué».

En réalité, les relations entre les sexes se définissent, dans les couples, à différents niveaux: psychologique, physiologique, affectif, économique, social, culturel, religieux, etc. La combinaison ou le croisement des informations à ces différents niveaux, et leurs interactions vont définir la position des hommes et des femmes, les uns par rapport aux autres dans la société.

Dans la société Ouatchi, les règles sociales exigent que les activités liées à l'organisation, la gestion et l'hygiène de l'espace domestique, les soins et assistance à la famille, l'éducation et la socialisation des enfants, soient des tâches spécifiques réservées au sexe féminin, donc aux femmes et aux jeunes filles. Ces règles sociales sont tenues pour rigoureuses à telle enseigne que, même au décès des mères à mi-parcours, les filles de façon précoce ou mature doivent endosser certaines responsabilités qui revenaient à leurs mères et prendre sa relève. Sauf exceptions, les femmes se voient dans l'obligation de respecter ces prescriptions contre vents et marées et de sacrifier leur liberté et leurs droits les plus élémentaires, en tant qu'être humain à part entière. Elles sont ainsi confinées à la sphère privée et se retrouvent en position de dominées, de subordonnées par rapport aux hommes, à qui la société confère, tous les droits et privilèges de premiers responsables de ménage. Parce qu'ils sont du sexe masculin et qu'ils pérennisent le nom de leur famille, en assurant la descendance de celles-ci. À ce sujet, Susan Sontag (1974) disait à juste titre:

«Avec l'oppression des femmes, nous découvrons la structures répressive la plus fondamentale dans les sociétés organisées... De tout temps, les femmes ont été traités comme «inférieures», ont toujours eu une situation marginale politiquement, économiquement et culturellement». (Susan Sontag, 1974, p. 923), cité par Descarries-Bélanger, 1980, p.22.

Ainsi, le contrat de mariage qui confère aux femmes le devoir d'accomplir le travail domestique non rémunéré est une contrainte sociale et exigence systémique du patriarcat. En conformité avec les normes sociales traditionnelles, les femmes doivent soumission, respect, présence indéfectible et disponibilité absolue au service des hommes, sans aucune restriction et réciprocité. Tentons maintenant de voir, comment s'opère le développement de l'exploitation, de la subordination et de la domination des femmes à travers la gestion de la vie conjugale.

#### 4.2.2. Gestion de la vie conjugale

Une fois réunis dans le ménage, les deux partenaires doivent faire face à la vie conjugale et aux charges de la famille. Le mari a pour obligation majeure d'attribuer un lopin de terre à sa femme. Selon les exigences sociales, celle-ci est tenue de posséder son propre champ à cultiver. Éventuellement, l'homme pourrait allouer une somme d'argent à la femme, si nécessaire pour faire du commerce. Les femmes, à leur tour, ont les charges du ménage qui leur reviennent en majorité comme devoir à assumer. Par contre, les hommes eux ne sont tenus que d'assurer aux femmes les vivres. Ces vivres sont généralement issus de la production agricole à laquelle les femmes participent également. D'une façon logique, les charges liées à la vie familiale doivent être assurées par les deux partenaires conjugaux. Mais il peut arriver que les chefs de familles négligent tout et abandonnent les responsabilités familiales aux femmes. Dans une telle circonstance, c'est aux femmes de se débrouiller pour fournir la nourriture nécessaire et suffisante à la famille et veiller au bien-être de celle-ci.

Même pour la scolarisation des enfants filles et/ou garçons, les pères pour la plupart des cas, ne s'en occupent pas vraiment. Les mères, de leur côté, prennent en compte les autres charges afférentes à la scolarisation des enfants, par souci de soutenir leurs enfants à accéder à l'éducation scolaire. Voici la déclaration d'une mère qui étaye cette affirmation :

«Par rapport à la scolarisation des enfants, mon mari a des difficultés pour intervenir. Il m'a toujours dit ceci : « Laissons les enfants grandir et après envoyons les à une formation sur le tas. Nos parents n'ont pas été à l'école, mais ils ont vécu ... Alors, pourquoi se fatiguer et fatiguer les enfants »? Donc, à la rentrée scolaire, mon mari devient réticent, à payer les frais scolaires et les fournitures aux enfants».

L'éducation scolaire, nous le soulignons est l'un des facteurs déterminants dans tout processus de développement de l'être humain. Cela démontre dans le cas de notre travail la

contribution des femmes au développement de leur famille et de la société. Cet aspect de la contribution des femmes au développement a été souligné par Lachaud (1997, p. 13), cité par Gansoré (2001, p.73) : « *La situation des femmes est paradoxale. Alors qu'elles contribuent activement au processus de développement, [...] elles ont tendance à être davantage exclues par les hommes des bénéfices que ce dernier procure* ». De son point de vue, Piron pensait que cette situation d'exclusion des femmes est due à ce qu'il a appelé une :

«Utilisation ethnocentrique de plusieurs concepts occidentaux appliqués à l'Afrique » par méconnaissance des rapports de genre tels que : la dichotomie privé/public, la nature de la « famille » et du « domaine domestique », ce qu'est le « traditionnel », le rapport à la nature, l'importance prépondérante accordée à l'économique». (Piron, 1989, p. 29).

Selon les femmes interviewées, rares sont les pères de familles qui s'occupent de l'habillement de leurs enfants et de leurs femmes. Ceux qui arrivent à faire ce geste, le font généralement à des occasions précises. Par exemple, pendant les périodes de fêtes ou encore lorsque les récoltes sont bonnes et satisfaisantes. Ainsi, manifestent-ils leurs bonnes intentions à satisfaire aux besoins de leur famille. Telle est la déclaration d'une répondante qui vient corroborer l'affirmation mentionnée un plus haut :

«Je peux dire que mon mari n'hésite pas de nous faire plaisir, en habillant moi-même et les enfants. Habituellement, il nous habille, pendant les deux fêtes de fin d'année. Ce qui favorise une certaine ambiance dans la famille. Puisque, les jours de fête tout le monde aime à se faire beau ou belle...».

Par contre, pour enfermer et maintenir aussi longtemps que possible, les femmes dans leurs obligations sociales, qui sont évidemment des rapports sociaux de sexes inéquitables, les hommes multiplient le nombre de femmes. Ces rapports sociaux de sexes inégaux, souvent «invisibles», sont caractérisés par des abus de pouvoir de domination des hommes sur les femmes et mettent celles-ci en concurrence permanente. D'où l'idée que, dans les familles polygames, les femmes doivent se débrouiller par elles-mêmes pour plaire à leur mari, et se soucier du bon devenir de leurs enfants. Elles ignorent pour la majorité des cas, qu'elles ont le droit de penser à elles-mêmes et de se faire plaisir au besoin. Voici le témoignage d'une répondante, mère de cinq enfants qui nous décrit une journée typique :

«J'ai cinq jeunes enfants, uniquement que des garçons et je vis sous le toit de mon mari. Je suis revendeuse des produits agricoles tels que du maïs, du mil, du

haricot, etc. Chaque jour, avant de partir de la maison pour vaquer à mes activités extérieures, je m'assure de tout préparer pour mes enfants, pour qu'ils ne manquent pas de quoi manger dans la journée. Concernant mon mari, je lui prépare son repas avant de partir que si c'était mon tour. Le soir à mon retour, je m'assure également si les enfants ont déjà mangé ou non, au cas échéant, leur procurer de quoi manger. Ensuite, je m'apprête le nécessaire pour le jour suivant. Les fins de semaine sont aussi occupées pour moi. Les samedis, en plus, je suis tenue de faire la lessive, je dois penser à la semaine à venir... Les dimanches matins, il y a la messe, les après-midi sont réservés aux réjouissances populaires. Mais, il faut avoir le temps pour y participer et se défouler. Il n'y a pas le temps pour se reposer ni pour s'éclater...».

Dans ces conditions de vie, la majorité des femmes interviewées (N=63) pense que : *«Les hommes détiennent le droit de supériorité sur les femmes et se demandent comment dans un contexte aussi traditionnel que le leur peut-on arriver à un véritable changement social»?* Du point de vue de la construction sociale, à partir des réflexions des femmes, se dégage l'idée de la hiérarchie sociale au sein même des cellules familiales. Dans un contexte traditionnel comme celui de notre étude, cette hiérarchie, renforcée par la différence et la division entre les sexes, ce pouvoir de supériorité des hommes sur les femmes leur est conféré du seul fait de leur appartenance au sexe social masculin. Ils sont les chefs de familles et considérés comme tels, même s'ils sont incapables d'assumer leurs responsabilités familiales ou de répondre aux exigences requises par leur titre de chef de famille.

Cette infériorisation sociale des femmes, d'une évidence indiscutable, apparaît peu remise en question, ce que reflète la déclaration suivante d'une répondante au cours de nos interviews :

« Je considère l'homme toujours supérieur à la femme parce que c'est lui qui épouse celle-ci, il lui assure un toit sous lequel abriter, un terrain à cultiver. Quand il y a problème en dehors de la sphère privée concernant la famille, c'est à lui le premier que les autorités s'adressent. C'est toujours ainsi dans notre société depuis le temps de nos ancêtres».

Plusieurs femmes semblent partager cette conception de la supériorité ou du pouvoir des hommes sur elles. Ce qui se résulte selon Mathieu (1991) à *«L'envahissement de leur conscience par le pouvoir omniprésent des hommes sur elles»*. (Mathieu, 1991, p. 180). C'est du moins ce que révèle le tableau suivant :

Tableau 5.3. Opinions des femmes sur l'égalité entre les hommes et les femmes

Opinions des femmes	Nombre	Total
Homme supérieur à la femme	58	80
Homme et femme égaux	12	80
Femme supérieure à l'homme	10	80
Ne sait pas	0	80

Par rapport à la question de la domination des hommes sur les femmes, nous constatons que les femmes utilisent le terme «supérieur» au lieu et place de «domination» ou de «subordination». Ce constat est fait par rapport à une question ouverte aux femmes portant sur d'éventuelle possibilité d'équité dans la répartition sociale des tâches, rôles et responsabilités entre hommes et femmes (Question. 15, guide d'entretien aux Femmes, en annexe). Dans ce contexte ci, les hommes bénéficient de beaucoup des privilèges au sein de la société, à tel point que les femmes croient et pensent qu'ils ont une certaine «supériorité» sur elles. En réalité, c'est aux hommes que reviennent pratiquement tous les droits de prise de décision vis-à-vis des questions liées au bien-être et au développement de leur famille. Plusieurs femmes interviewées (N=52), ont affirmé devoir obéissance et respect aux hommes (leur mari/époux/conjoint) de leur famille de même qu'à leur belle-famille.

De plus, les femmes se sentent dans l'obligation, obligation sociale de bien prendre soin du foyer conjugal, d'élever les enfants et les initier à leurs propres valeurs sociales et traditionnelles.

Ainsi les filles, dès leur jeune âge, sont embarquées dans le tourbillon de l'initiation à la vie de futures femmes, mères et épouses. (Confère le sous-chapitre : Transmission des valeurs...). Voici une déclaration d'un conseiller du chef pour qui la subordination de la femme ou des femmes chez les ouatchi découle de la situation suivante :

«Les hommes ouatchi méritent le respect et l'obéissance de la part de leurs femmes, parce qu'ils souffrent beaucoup et dépensent des sommes considérables, avant de prendre en mariage une femme. Pour prendre une femme, il faut être d'abord âgé entre 25 et 30 ans au moins, sans compter que l'homme doit être un vrai travailleur. Afin d'être capable de pourvoir aux besoins financiers de sa belle-mère, de son beau-père, etc. Bien attendu, même si, l'on considère que la société n'est pas statique, certaines choses restent

immuables. La femme une fois arrivée au domicile conjugal en tant qu'épouse a des obligations à assumer. Si, elle faillit à ses devoirs, elle doit des explications à son mari d'abord puis après, aux autres qui constituent sa famille d'origine et la société dans laquelle celle-ci réside».

Cela étant, il est remarquable d'observer que les charges familiales, les responsabilités vis-à-vis de la famille reviennent, dans la plupart des cas, aux femmes. Elles se plient, généralement aux exigences socioculturelles que leur impose la société togolaise à travers le système sociopolitique patriarcal en place. Elles acceptent de se conformer au modèle traditionnel, en tout respect de la position dominante des hommes. Comment expliquer une telle adaptation, mais surtout sa reproduction par les femmes elles-mêmes?

## **CHAPITRE V**

### **5. DIVISION DU TRAVAIL ENTRE LES SEXES ET REPRODUCTION DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES**

Dans la tradition ouatchi, la division sexuelle du travail tient compte du sexe et des capacités physiques des groupes de personnes (hommes, femmes, jeunes et enfants). La définition des tâches entre les hommes et les femmes semble être acceptée et adoptée par toute la société. Les femmes au cours de nos entrevues ont confirmé à 100% cette idée. Habituellement, les femmes assument leur rôle attribué par le consensus social et il est attendu des hommes qu'ils s'assurent la survie de la famille. La division sexuelle et sociale des rôles et responsabilités, ainsi établie entre les hommes et les femmes, engendre des irrégularités sociales spécifiques, à savoir l'impossibilité de prendre en charge les enfants et les femmes. Elle est aussi complexe et laisse entrevoir plusieurs problèmes sociaux dont la délinquance juvénile, la prostitution, associés à cette situation. Dans ces conditions et contexte de précarité, chaque femme est obligée de prendre en charge ses propres enfants selon ses moyens. Encore faut-il, face à la situation, qu'elles acceptent selon les moyens dont elles disposent de sauver la face. C'est alors que la décision, du choix des enfants à scolariser en premier, est souvent portée sur les garçons et non les filles.

#### **5.1. Devoirs et activités dans les sphères privée et publique**

D'après les femmes interviewées, les devoirs qui leur incombent du point de vue social sont multiples. Sur la base des principes sociétaux, une « bonne femme » c'est-à-dire une femme exemplaire doit se distinguer par certaines qualités. Elle doit être accueillante, une épouse soumise, une bonne ménagère et une bonne mère. Ces qualités sont jugées nécessaires pour les habiliter à bien éduquer leurs filles et les initier à devenir, à leur tour, des épouses et des mères exemplaires. La pression sociale de se conformer aux coutumes et à la culture est très présente au sein de la société, les femmes elles-mêmes estiment qu'elles doivent respecter à leur mari et aux membres de la belle-famille, si elles veulent éviter de vivre des mésententes ou des problèmes familiaux incessants.

La déclaration suivante d'une des répondantes vient illustrer cette affirmation :

«Le respect de soi même et des autres est une valeur chère que personne, surtout une femme au foyer ne doit pas ignorer. Cela fait partie des points qu'une femme mariée est tenue de gagner pour rester longtemps dans le foyer conjugal. Je vis avec mon mari, il y a des années déjà, je le respecte, et je respecte aussi ma belle famille. Sinon, je serai partie depuis. Par exemple, même, s'il y a des problèmes ou des disputes entre nous (mon mari et moi-même), je n'ai pas le droit de hausser le ton ou de l'insulter quelque soit la raison. Je dois me comporter pareil avec les autres membres de ma belle-famille. Une femme qui omet d'obéir à son mari de même que ses beaux-parents a de forte chance de se faire renvoyer».

À ce devoir, s'ajoute leur fonction de reproductrice c'est-à-dire de procréation, de soins quotidiens des enfants, du mari si nécessaire, la fidélité vis-à-vis du mari, etc. C'est la très grande majorité des femmes (N=76) qui s'avère la première responsable à prendre soins des enfants. Deux femmes disent pouvoir compter sur l'aide de leur mari à cet égard, alors que les deux autres déclarent que ce sont leurs jeunes sœurs qui les aident à s'occuper des enfants dans le ménage. La grande majorité des femmes (N=76) pense tout de même que, même si «prendre soins des enfants leur revient comme devoir social»; elles considèrent qu'il est légitime d'être aidées de temps à autre par une tante ou une cousine. Aux soins aux enfants, s'ajoute pour chacune d'entre elles, à l'exception de deux femmes, la lessive pour leur mari et leurs enfants. Pour la plupart des femmes, c'est un devoir conjugal, de faire la lessive pour les hommes, surtout s'il s'agissait de leurs sous-vêtements et des tenus de grande valeur, il serait même inconvenant de se soustraire à cette obligation. Les propos d'une des femmes interviewées rendent bien compte de cette réalité : *«Ce n'est pas apprécié de laisser son mari faire sa propre lessive cela n'honore pas la femme qui se prête à ce jeu. Le fait de prendre soin du mari est l'un des points positifs qui sous-tendent l'harmonie dans le ménage»*. Faut-il le rappeler, la pratique établie, dispense les hommes togolais de toute activité à caractère ménager ou de toute activité considérée comme socialement assignée aux femmes.

L'entretien des chambres et de l'hygiène de la maison est également considéré comme relevant de la seule responsabilité des femmes. Il y a lieu de noter ici que, selon la tradition ouatchi, l'entretien de la chambre du mari et faire le lit conjugal ne doivent revenir à personne d'autres qu'à la femme : à l'épouse légitime. La plupart des maris ne permettront jamais que ce soit une tierce personne qui fasse le lit conjugal. Du fait de certains interdits sociaux et culturels tel que le tabou de protection des hommes appelée « *AFAN* » dont



certains hommes bénéficient. Enfreindre ce tabou engendrerait des cérémonies qui coûtent souvent chères. Donc, pour éviter de créer des dépenses inutiles et coûteuses aux hommes, les femmes préfèrent se sacrifier. Sinon, un tel incident pourrait même être motif de renvoi de la femme supposée responsable d'un tel acte sous le toit conjugal. Nous constatons que dans de tels rapports sociaux de sexe, inscrits dans un contexte socioculturel, traditionnel inspiré de l'idéologie du système patriarcal où les hommes utilisent à outrance leur pouvoir masculin et leur autorité en abusant des femmes, la culture influence énormément la division du travail entre les sexes.

En ce qui concerne la préparation des repas et laver la vaisselle, comme pour les autres tâches, presque toutes les femmes disent en être totalement responsables. Ce ne sont que quatre d'entre elles qui disent recevoir occasionnellement l'aide de leur mari. Il s'agit là encore, d'une aide irrégulière qui est généralement occasionnée lorsqu'aucune femme de la maisonnée n'est disponible pour préparer le repas aux enfants. Il est à noter que les cas d'absence prolongée sont peu fréquents. Dans tous les cas de figure, les femmes doivent nécessairement être habilitées à s'occuper de la préparation des repas pour leur famille. Aussi, dans les ménages où vivent les enfants moins jeunes, déjà les mères les initient à faire de petites vaisselles, surtout quand il s'agit des filles. Les hommes n'ont aucun désir de partager ces tâches et trouvent tout à fait normal d'en laisser la responsabilité aux femmes et aux enfants, en particulier les filles. Une des répondantes nous confirme cette affirmation : *«L'initiation des enfants doit commencer très tôt pour ne pas attendre l'âge de puberté avant de vouloir les inculquer nos valeurs. Je crois que c'est à bas âge que les enfants sont plus disposés à vite apprendre »*.

Enfin, toutes les femmes que nous avons interviewées disent prendre la charge des courses pour les besoins de la famille, et des achats au marché. Voici la déclaration de l'une d'entre elles : *«Une femme qui demande à son mari de faire les courses au marché ou le magasinage, sera mal vue. Sauf à des exceptions près où le mari lui-même décide d'y aller»*.

Ce témoignage et le suivant montrent à quel point la division sexuelle du travail encadre le quotidien de ces femmes et combien la norme est totalement intégrée par ces dernières :

*«Ici la mentalité fait croire qu'un homme qui habituellement fait lui-même des achats au marché, est considéré, d'une part comme un célibataire endurci et*

d'autre part comme un avare. C'est pour cette raison que les femmes au marché par solidarité entre elles vendent les denrées plus cher qu'aux prix réguliers à ces types d'hommes qui viennent acheter chez-elles».

Pour approfondir notre compréhension de la situation, nous avons, au cours de nos interviews, abordé la question concernant la perception des femmes interviewées en regard des responsabilités familiales qui incombent aux hommes. Toutes sont d'accord que les hommes ont aussi des devoirs à remplir en tant que chef du ménage. Elles estiment à cet égard que tout mari doit nécessairement veiller sur la santé et le bien-être de sa femme, alors qu'un peu plus du quart d'entre elles (N=26) pense qu'il est aussi du devoir des hommes de prendre en charge les frais scolaires des enfants, si ceux-ci vont à l'école ou sont en âge d'être scolarisés. Elles insistent également qu'il revienne aux hommes de s'assurer qu'il règne une bonne ambiance au sein des familles et de favoriser une compréhension mutuelle entre mari et femme. Une petite minorité des femmes (N=6) souligne également que les hommes doivent faire preuve de virilité et prendre leurs responsabilités en tant que géniteur, ce qui fera dire l'une des répondantes que : *«les hommes doivent être virils et fertiles afin de pouvoir permettre à leurs femmes de concevoir et de procréer»*. Dans cette logique, la dimension de la reproduction biologique des couples est bien importante dans les familles. Que ce soit les femmes ou les hommes, chaque partenaire doit s'assurer qu'il est fertile, fécond ou virile selon le genre, pour répondre aux exigences de la procréation, en vue de pérenniser les noms des familles.

Par ailleurs, toutes les femmes, conscientes du contexte socioculturel, travaillent fort pour accomplir les tâches domestiques telles que : la recherche d'eau potable pour la boisson et la cuisson des aliments, la recherche du bois de chauffage, la préparation des repas, entretien de la maison, etc. Par rapport à ces activités spécifiques à la sphère privée, presque la totalité des femmes interviewées (N=76) s'occupe de l'approvisionnement en eau potable pour les besoins du ménage. Seules quatre répondantes disent pouvoir compter sur l'aide de leurs enfants, des « bonnes de maison » ou des « domestiques » pour exécuter les tâches domestiques. Toutes les femmes que nous avons rencontrées, à l'exception de deux d'entre elles, disent qu'il leur revient habituellement de moudre les céréales pour obtenir la farine alimentaire. Elles sont seules à exécuter cette tâche en tant que femmes et mères, par peur d'accident pour les enfants surtout les plus jeunes puisque, les moulins dans les villages fonctionnent sur la base d'un mécanisme qui demande d'être très vigilant. Notons cependant

que dans le cas des deux femmes qui n'assument pas cette tâche, ce sont leurs filles qui s'en occupent. Parce que leurs filles sont en âge de les aider dans cette tâche sans risque.

Quant aux activités dans la sphère publique, trois femmes sur quatre parmi les femmes que nous avons interviewées mentionnent qu'elles exercent au moins une activité génératrice de revenus. Sur ces 60 femmes qui exercent une activité génératrice de revenus, plus de la moitié (N=38) vend des produits vivriers, un peu plus du tiers (N=22) fait le petit commerce et exerce des activités champêtres. La plupart des femmes interviewées sont donc à la fois sollicitées pour accomplir les exigences de l'entretien du ménage et sa survie économique. De tels résultats démontrent que les femmes apparaissent à tous les niveaux de l'exécution des travaux domestiques et sont aussi présentes dans la sphère publique.

Il va de soi que le partage égalitaire des tâches, des devoirs et des responsabilités serait souhaitable entre les hommes et les femmes, afin d'harmoniser et d'améliorer les conditions de vies des répondantes dans leur famille. C'est avec une telle idée en tête que nous avons abordé avec les femmes la question du partage des tâches domestiques entre les conjoints. La moitié d'entre elles a exprimé le souhait de voir réduire les responsabilités qui sont les leurs, ne serait-ce que de temps à l'autre, par l'assistance de leur conjoint. La déclaration suivante d'une des répondantes vient étayer cette affirmation : *«Dans chaque famille, il est vrai que chacun a ses rôles et responsabilités mais, parfois ce n'est pas facile de travailler sans repos, sans divertissement. Je crois qu'au-delà de certaine limite, j'aurai besoin de l'aide de mon mari...»*. Ainsi, dans l'aide souhaitée, cette femme y verrait l'expression d'un soutien de la part de son mari. Presque la moitié (N=38) d'entre elles doute cependant qu'un tel changement se produise dans le court terme, étant donné la position de subordination dans laquelle elles se trouvent, la prégnance des normes sociétales inscrites dans une vision traditionnelle de la division sociale des sexes, de même que leurs propres difficultés ou hésitations à exprimer leurs besoins. Seules deux femmes ne se sont pas prononcées sur la question.

Assez paradoxalement d'ailleurs, si elles sont assez nombreuses à souhaiter cet apport du conjoint au sein de la sphère domestique. Aussi sont-elles quasi nombreuses (N=38) à ne pas la souhaiter ou à en entrevoir des inconvénients par rapports à un tel changement. Cela leur apparaît impossible et vraisemblablement contraire à la représentation qu'elles se font de la masculinité et du rôle de leur mari. Le témoignage suivant d'une des

répondantes est exemplaire sous ce rapport : *«Des hommes qui acceptent d'aider leurs femmes à faire les travaux ménagers perdent leur dignité d'homme. De plus, ils ne sont plus considérés comme hommes à part entière par les leurs, mais plutôt comme des hommes dominés et utilisés par leurs femmes»*. Surtout que pour plusieurs, comme le mentionne cette autre répondante *«les normes sociales et culturelles ne sont pas favorables à ce genre de pratique. Et que si les femmes se faisaient aider par leur mari, elles s'exposeraient aux critiques de la société»*. Certaines d'entre elles (N=12) iront même jusqu'à renchérir que : *«Les couples qui s'entraident dans leur ménage deviennent généralement sujets de moquerie et de critique, au sein de la communauté»*, alors que quelques-unes (N= 4) jugent que : *«Un mari, qui commence par aider sa femme dans l'exécution des tâches ménagères, finira par négliger ses devoirs et responsabilités personnels»*. Selon ces témoignages, l'idée de partage égalitaire des tâches domestiques entre les femmes et les hommes n'est pas acceptable et contrevient à la norme de la division sexuelle du travail de même qu'à celle de la division sociale des sexes. Cela les amènent à considérer comme normal le fait que les femmes et les hommes doivent intervenir dans des sphères spécifiques et séparées.

## 5.2. Dépenses liées aux besoins de la famille

Le constat relevé tout au long de nos entrevues, nous a permis de remarquer que, dans tous les cas, les femmes dépensent plus que les hommes concernant les besoins de la famille. Elles sont toujours présentes pour répondre aux différents besoins de leur famille et n'hésitent pas à les satisfaire si nécessaire. De façon générale, les dépenses dans les ménages sont plus souvent qu'autrement basées sur les revenus des deux parents. En principe, les deux partenaires doivent faire les dépenses par rapport aux besoins et aux moyens financiers dont ils disposent. Tout dépend des dispositions que prennent les couples face à une telle situation, cela relève d'une dimension de la comptabilité au sein des familles. Nous avons voulu savoir comment les femmes procèdent au quotidien dans la gestion de leurs revenus. Cette idée justifie notre question sur l'existence d'un fond commun pour les dépenses. La totalité des femmes interrogées, sur l'existence d'un fond commun, pour les dépenses courantes de leur famille, a répondu non. Telle est la déclaration d'une des répondantes par rapport à la question:

*«Chez nous, personne ne pense vraiment à ce genre de chose. Disposer d'un fond commun, où le mari et la femme y mettent de l'argent, pour résoudre les problèmes éventuels du ménage, semble être du nouveau, un luxe. Nous ne pouvons pas, pour l'instant nous offrir ce luxe ».*

Évidemment, cette situation ne permet pas à la plupart des femmes d'accéder à l'épargne. Or, disposer d'un fond commun pour des dépenses courantes du ménage n'est pas du tout une question de luxe, plutôt cela devrait être une priorité afin de répondre aux urgences au cas où. Cependant, quelques rares femmes arrivent à faire des cotisations informelles appelées « tontine » qui, généralement, est insuffisant pour garantir leur sécurité financière. De plus, dans un contexte familial polygamique, l'idée d'un fond commun serait éventuellement difficile à concevoir et à mettre sur pied, en raison de la complexité de la situation et toutes ses exigences.

Abordant la question de l'argent de poche pour les enfants surtout pour ceux qui fréquentent l'école, c'est un sujet auquel les femmes interviewées accordent peu d'importance. Elles affirment qu'elles ne donnent pas d'argent de poche à leurs enfants ni pour le petit déjeuner, ni pour d'autres dépenses, à part ce que les enfants mangent à la maison en repas de famille avant d'aller l'école ou de vaquer à une autre activité. Le quart des femmes (N=20) déclare qu'elles donnent quelques sous aux enfants écoliers, ne serait-ce que 250 ou 500 FCFA équivalent à un dollar et plus, pour leurs dépenses à l'école. Dix huit femmes attestent que ces dépenses se font en commun accord avec leur mari.

Les réponses des femmes concernant les dépenses indispensables et utiles pour l'ensemble de la famille, à savoir l'achat des vivres, du pétrole pour usage domestique et des médicaments en cas de maladie, varient selon les expériences des femmes. Par rapport à la contribution à l'achat des vivres, les déclarations des femmes nous révèlent qu'elles participent plus que les hommes à satisfaire ce besoin familial. Néanmoins, certaines femmes reconnaissent que leur mari participe au même titre qu'elles à l'achat des vivres pour les besoins de leur famille. Dix huit femmes affirment qu'elles dépensent pour l'achat du pétrole conjointement avec leur mari. Pour une minorité des femmes (N=12), c'est leur mari qui dépense pour le pétrole. Sur l'ensemble des femmes interviewées presque la moitié des femmes (N=36) reconnaît contribuer aux dépenses, pour l'achat des médicaments, en cas de besoin. Un peu plus du quart des femmes interviewées (N=26) déclare qu'en cas de maladie des enfants, de leur mari ou d'elles-mêmes, l'achat des médicaments revient à la charge des

maris. Dix huit autres femmes affirment consentir toutes seules, des efforts pour l'achat des médicaments. Elles soulignent qu'habituellement en cas de maladie, elles utilisent en premier lieu les moyens de bord. Elles ont recours aux infusions d'herbes, de racines d'arbres pour guérir la maladie ou le mal. Si jamais, le traitement ne donne pas les résultats attendus, elles s'orientent alors vers la médecine moderne pour compléter ou achever le traitement.

A partir des réponses obtenues lors de nos entrevues avec des femmes, nous constatons que le dévouement de la plupart des femmes pour le bien-être de leur famille vise à assurer l'équilibre psychique et physiologique des membres de celle-ci. Nous citons l'exemple suivant en guise de rapprochement par rapport à la situation. Selon Brown (1993, p. 98) cité par Gansoré (2001) :

« Trois mythes ont principalement renforcé les disparités hommes / femmes en Afrique : Le premier est qu'«au sein de la société, les hommes et les femmes profitent également de la croissance économique». Le second est que «l'augmentation du revenu des hommes améliore le bien-être de toute la famille». Le troisième est que «au sein de la famille, les charges et les avantages de la pauvreté et de la richesse seront repartis également, sans distinction de sexe». (Gansoré, 2001, p. 73).

Nous constatons aussi dans notre travail que les femmes sinon toute la famille ne bénéficie pas forcément des revenus des maris. Cette affirmation est démontrée à travers les différentes réponses des femmes par rapport à la contribution des hommes et des femmes dans les dépenses vis-à-vis de la famille. Seulement une infime partie des revenus de la plupart des hommes est affectée au besoin de survie de la famille, alors que les femmes investissent presque la totalité de leurs revenus dans les dépenses de leurs foyers.

À travers certaines observations au cours de ses travaux, Spore (1993) cité par Gansoré (2001, p. 73) a souligné que :

« Il a été constaté que les gains des maris n'allaient pas forcément dans le pot commun de la famille : seulement 8% des revenus de l'homme rural va dans la nourriture alors que 84% de ceux de la femme va vers les repas et autres besoins de la famille (savon, moulage des grains, médicament...). Les hommes s'orientent plus vers les investissements agricoles, l'habitat, les obligations sociales, les radios, vélos, montres... ». (Spore, 1993, p. 19).

De façon logique, les femmes tout comme les hommes, doivent en principe avoir une autonomie financière pour couvrir leurs propres besoins, ceux de leurs enfants et de leur famille de façon globale. C'est l'idéal qu'on puisse souhaiter économiquement et financièrement pour toute famille ou ménage vivant dans chaque société humaine, en vue d'un équilibre économique. Cependant, l'idée de l'autonomie économique ou financière des femmes, dans le cas de notre travail est difficile à aborder. Les femmes interviewées vivent déjà une situation économique plus ou moins précaire, en temps et contexte de pays en développement, où l'économie de façon générale est fragile. Il est évident que les travaux domestiques qu'exécute la «classe des femmes» sont gratuits. Ces travaux sont donc non valorisés et sans aucune valeur marchande. Cette gratuité est justifiée et soutenue par l'idéologie naturaliste, selon laquelle les femmes par nature sont aptes à exercer ces genres de travaux. C'est bien ce que Marie- Victoire Louis a signifié à propos de la domination que subissent les femmes : « *...l'oppression spécifique des femmes, commune à elles toutes, réside dans la famille, et particulièrement dans l'obligation et la gratuité du travail domestique* ». (Citée dans, FEMM 7000 : Le féminisme radical/matérialiste, automne 2007, p. 4).

Dans le sous-chapitre ci-après, il est question de la transmission des valeurs sociales acquises par les femmes aux filles. Cela nous amène à saisir comment les femmes, en tant que produit d'un système sociopolitique basé sur l'hierarchie, la différence et la division, participent à la reproduction des acteurs sociaux et des actrices sociales, selon les mêmes représentations sociales stéréotypées existantes et les préjugés véhiculés au sein de la société. Qu'est-ce qui sous-tend leur stratégie d'action? Traditionnellement, les femmes sont non seulement tenues d'assumer les responsabilités qui leurs sont assignées dans les sphères privée-publique. Mais aussi, elles sont désignées comme les premières responsables de la transmission des valeurs socioculturelles et traditionnelles aux enfants, autrement dit de leur socialisation.

### 5.3. Transmission des valeurs traditionnelles aux filles

En plus des devoirs sociaux et moraux associés à la division sexuelle du travail dans la société togolaise, les femmes sont tenues de transmettre les valeurs sociales et culturelles aux jeunes générations. Elles se voient ainsi mandatées d'assurer la pérennité des valeurs socioculturelles qui participent aux principes organisateurs du système patriarcal et de la reconduction de leur infériorisation sociale. C'est de leur devoir de faire de leurs filles des futures femmes, épouses et mères exemplaires, en les initiant très tôt à la vie de femmes et aux tâches qu'elles doivent accomplir.

Selon les résultats des entrevues réalisées, elles sont fortement majoritaires (N=68) à croire qu'il est de leur devoir d'initier leurs filles aux travaux domestiques. Elles sont également plus de la moitié des femmes (N=47) à juger qu'elles doivent impérativement leur apprendre à faire de la bonne cuisine. Telle est la déclaration d'une des répondantes qui vient appuyer cette donnée :

«Une femme, qui néglige de bien apprendre à sa fille l'art de faire de la bonne cuisine, compromet inévitablement l'avenir de celle-ci dans son futur foyer. L'évidence dans notre société est que toutes les femmes doivent apprendre à leurs filles à cuisiner. Cet apprentissage permet aux jeunes filles d'être outillées avant de se marier. Ainsi, elles seront capables de faire face à cette exigence sociale, une fois auprès de leur mari ou conjoint. Sinon, ceux-ci seront tentés de chercher d'autres femmes capables de les satisfaire».

Elles sont aussi très nombreuses (N=58) à juger que c'est plus qu'indispensable de donner aux jeunes filles de bons conseils. Selon ces femmes une mère ne peut ne pas veiller à ce que sa fille se comporte bien telles que les normes sociales le veulent. L'intervention d'une des répondantes nous éclaire sur ce point :

« Je crois que c'est du devoir d'une mère de conseiller sa fille par rapport à certaines réalités de la vie. D'ailleurs, c'est ce que ma mère m'a appris, elle m'avait toujours conseillé. Par exemple une fille dès qu'elle commence ses premières menstruations, doit savoir qu'elle est devenue une femme. Et qu'elle peut tomber enceinte si elle s'amusait avec le sexe. À partir de ce moment, la fille doit bien contrôler ses rapports avec les hommes surtout se méfier d'eux. De plus, une mère doit faire savoir à sa fille que c'est plus honorable pour toute fille d'être dotée par son futur mari ou conjoint avant de commencer à entretenir des relations sexuelles avec lui. Sinon sa dignité de femme au sein de la société va être bafouée, si jamais elle se laissait aller. Dans ce cas, ce serait la honte de la mère et de toute la famille...».



Elles pensent pour la plupart que les femmes doivent surtout veiller à l'apprentissage des bonnes manières aux filles, telles que du respect pour elles-mêmes et pour les autres. Cela ne veut pas dire que le «respect» est absolument la première valeur que les femmes défendent. Néanmoins, nous savons que toute personne doit se respecter soi-même pour se faire respecter par les autres. Dans ce contexte-ci, il s'agit du respect des femmes elles-mêmes en tant que femmes au sein de la société, de leur mari ou conjoint, de leurs belles familles, des voisins, etc. Voici un exemple donné par l'une des répondantes qui était cet aspect de la question:

«Je pense qu'une femme qui souvent ne donne pas le temps à son mari de lui faire des reproches ou de la sermonner à cause des erreurs qu'elle fait, qui cherche toujours à se justifier peut être considérée comme hors normes. Ou bien, une femme qui a l'habitude de tenir des propos insultants envers son époux ou un membre de sa belle famille, pour quelques raisons que ce soient, n'est pas digne de rester dans un foyer conjugal. Une telle femme est généralement considérée comme un mauvais exemple pour ses enfants et ses paires».

Moins du quart des femmes interviewées (N=18) a reconnu la nécessité de l'éducation scolaire pour les filles. Parmi elles, cependant, une douzaine de femmes soutiennent qu'il n'est pas suffisant d'envoyer simplement les filles à l'école. Elles jugent important également de les aider à apprendre leurs leçons pour leur permettre de bien réussir. Certainement, malgré leur bonne volonté, étant donné qu'elles-mêmes sont pour la plupart analphabètes ou n'ont pas fini leur scolarité, elles se retrouvent souvent impuissantes face à de telle situation. Vis-à-vis de leur préoccupation d'«aider les filles à apprendre aussi leurs leçons», les femmes se résignent tout simplement, alors que la précarité de leur propre situation économique les place du même coup dans l'impossibilité de recruter une personne compétente, un «répétiteur » capable de les aider moyennant de l'argent ou bénévolement.

D'ailleurs, souvent submergées par leurs préoccupations premières, celles de réussir l'initiation de leurs filles aux valeurs traditionnelles et à l'apprentissage des tâches qui seront les leurs, l'idée de scolariser leurs filles en est quelque part négligée, reléguée au second rang, sinon ignorée. Les dix huit femmes qui pensent que c'est nécessaire d'envoyer les filles à l'école semblent se faire une illusion car, il est difficile de pouvoir donner simultanément les deux types d'éducation (traditionnelle et scolaire) aux filles et de leur exiger de bien les réussir. Si ce sont seulement aux filles que les femmes doivent apprendre tout un tas de

choses simultanément, quand alors auront-elles le temps matériel nécessaire pour leurs études?

Évidemment, il est difficile dans ces genres de conditions de vie pour des jeunes filles d'évoluer normalement sur le plan scolaire, de comprendre et assimiler les leçons reçues en classe, sans les avoir apprises ou lues. Cela étant, les filles pourront réussir facilement, si les parents organisaient leur vie familiale de manière beaucoup plus souple, afin d'accorder aux filles le temps matériel indispensable pour étudier leurs leçons et faire leurs devoirs de maison. Sans doute, les multiples responsabilités des femmes, dues à la division sexuelle du travail, ont des impacts sur l'éducation scolaire des filles. Cette division sexuelle du travail qui a pour corollaire la reproduction des représentations sociales, des préjugés, stéréotypes, etc. constitue de même un des facteurs explicatifs de l'exclusion des femmes, elles-mêmes, du système éducatif et du décrochage scolaire de celles-ci. Par rapport à la question sur l'âge du décrochage scolaire des femmes interviewées, nous avons obtenu des réponses. Le tableau 5.4 illustre en quelque sorte les réponses des seize femmes qui ont reçu une éducation scolaire.

Tableau 5.4 : Age des femmes au décrochage de l'école

Âge d'abandon de l'école	Effectif
20	6
18	2
16	4
15	2
12	2
Total	16

Selon le tableau ci-dessus, l'âge des seize femmes au moment du décrochage scolaire varie selon chaque cas. Six femmes parmi les 16 femmes scolarisées déclarent avoir abandonné l'école à l'âge de 20 ans, alors que quatre autres femmes ont quitté les bancs de l'école à 16 ans. Six autres femmes ont respectivement abandonné l'école à l'âge de 18 ans, de 15 ans et de 12 ans, soit deux femmes par tranche d'âge. Or, dans certains milieux où l'accès à l'école est difficile, les jeunes filles, entre 12 et 20 ans, sont encore au cours primaire, ou soit dans

les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du collège (les premières années du secondaire). En clair, ces filles aujourd'hui devenues femmes ont abandonné très tôt l'école tout en étant très jeunes; principalement pour des raisons liées à l'exécution des travaux domestiques et le souci des mères de faire d'elles, de bonnes futures épouses et mères de famille.

La plupart des femmes qui vivent ces inégalités sociales et discrimination négative, par rapport à l'accès équitable à l'éducation scolaire, semblent avoir peur de réagir et en même temps peur des réactions venant de la société. Parce qu'elles n'ont pas, d'une part, des prédispositions, des outils nécessaires pour passer à l'action. D'autre part, nous pouvons comprendre qu'elles sont socialisées, éduquées à penser comme tel, et appelées du fait même à contribuer à leur propre subordination aux hommes. Ainsi, nous dirons que le poids de l'éducation traditionnelle (la socialisation) est toujours présent dans les esprits et pèse sur le bien-être social des femmes. Cette éducation traditionnelle directement basée sur le pouvoir et le dictat du système patriarcal est bien axée sur les besoins de la société. Elle est plus orientée vers les modèles élaborés par une idéologie de la reproduction du système patriarcal, le gaspillage du capital humain et du potentiel que possèdent les femmes. Nous ne pouvons pas perdre de vue que la classe des femmes constitue une ressource inestimable de potentiel capable de contribuer au développement humain durable, puisqu'elles sont aussi des actrices sociales. Elles doivent être considérées comme telles au même titre que les hommes. Cette affirmation d'une des répondantes constitue un exemple qui confirme la réalité :

«Quoi qu'on dise une femme demeure une femme et a des devoirs moraux et sociaux à accomplir, vis-à-vis des siens et de la société. Je ne peux jamais ne pas transmettre mon savoir faire, en matière culinaire ou en matière de tenue de la maison, à mes filles. Je ne peux ne pas être capable de leurs inculquer les valeurs qui sont les nôtres... Si, par exemple mes filles ne savent pas tenir la maison, il est probable qu'elles aient plus tard des difficultés à gérer leur maisonnée. Ce qui peut être un risque pour elle de perdre l'attention de leur mari, ou un motif de mise en quarantaine dans le foyer conjugal. En tant que mère, il est de mon devoir de prévenir cela, en donnant à mes filles l'essentiel de l'éducation admise par notre société. Mon désir, mon souhait est de voir éventuellement mes filles à l'aise dans leur foyer, dans leur vie future. C'est pour cela que je me bats...».

Il faut reconnaître que cette situation complexe favorise et participe en grande partie à l'échec des jeunes filles et entraîne souvent leur décrochage de l'école. En tout état de cause, les effets croisés des rapports sociaux de classe et de sexe ont des impacts sur le parcours scolaire des filles. Cela veut dire que l'importance de l'héritage familial et culturel

associée à l'origine sociale, dans ce cas-ci ne favorise pas un bon cheminement scolaire de la plupart des filles. En cela, ce type d'éducation (traditionnelle/scolaire) vient corroborer la thèse de la «*reproduction sociale*» selon Bourdieu et Passeron (1964). Les femmes devraient soutenir les filles élèves dans leur engagement scolaire par des actions positives et logiques. Dans son article «Division sexuelle du travail chez les médecins», Rosende (2002) parlant de la trajectoire de la femme médecin, le précise bien :

«Les atouts sociaux et culturels associés à l'univers familial [...] se traduisent concrètement par un réseau professionnel important et un soutien maternel sans faille, lui permettent d'adopter des stratégies pour mener à terme sa spécialisation et «faire carrière». [...]. Elle (ma mère) m'a conseillé de prendre celui (programme d'études) qui avait le plus de réputation». Rosende in Kergoat (2002, p. 33).

Objectivement pour les femmes interviewées, l'ensemble de ces devoirs sociaux et moraux constituent un obstacle ou un handicap ou encore un fardeau pour elles. Elles ne peuvent pas si facilement s'en dérober et se libérer sans accès à une éducation scolaire conséquente ou à une formation professionnelle prometteuse, de façon équitable.

Dans la perspective de porter plus loin l'analyse, nous avons tenté d'obtenir les opinions des personnes rencontrées, lors de nos interviews, par rapport à la scolarisation des enfants. En effet, nous avons voulu savoir les intérêts des uns et des autres par rapport à la question de l'éducation scolaire de ceux-ci, à leur réussite scolaire et à leur maintien dans le système éducatif. Ces différents points de vue, sur la question, seront développés dans le chapitre subséquent.

## CHAPITRE VI

### 6. OPINIONS DES INTERVIEWÉS SUR L'ÉDUCATION SCOLAIRE

Les entrevues réalisées sur le terrain nous ont permis d'obtenir les différentes opinions des personnes interviewées sur la valeur de l'éducation scolaire et la question de la scolarisation des filles. Nous abordons dans un premier temps la nécessité de l'éducation scolaire. Ensuite nous présentons les opinions de nos différents répondants par rapport à cette question.

#### 6.1. Nécessité de l'éducation scolaire

L'importance de l'éducation comme voie vers l'autonomie personnelle, économique et sociale pour les femmes des pays en développement n'est pas à démontrer. Mais la reconnaissance du phénomène ne suffit pas, il faut que les différents acteurs et actrices de cette dynamique s'engagent dans cette voie. L'intervention concertée des décideurs, des politiciens, des acteurs sociaux est une condition nécessaire. Toutefois, l'ampleur de la transformation à générer commande que les femmes elles-mêmes prennent conscience des conditions de vie qui sont les leurs et des préjudices que leur cause un système basé sur leur quasi exclusion du monde scolaire. Les différents acteurs sont aussi tenus de travailler de concert, pour soutenir l'engagement des femmes. À ce sujet, une éminente sociologue féministe a souligné :

«L'accès à l'égalité passe prioritairement par l'abolition des conditions discriminatoires vécues par les femmes dans la sphère de l'éducation, du travail et de la politique. Dans cette perspective, le mot d'ordre est de modifier la socialisation et d'éducation des filles, de réaménager les tâches domestiques au sein de la famille et de favoriser l'accès des femmes aux lieux de savoir et pouvoir économique ou politique.[...]. Il s'agit, en somme, d'œuvrer à la transformation des mentalités, [...], des pratiques familiales et publiques et non pas nécessairement des rôles, afin que femmes et hommes puissent réaliser leur potentiel en tant qu'individus libres et autonomes». (Descarries, 1998, p. 187).

Alors, il est nécessaire de travailler objectivement, dans la perception de la théorie de l'action, à l'éclatement des rôles, des modèles et institutions de même qu'à la redéfinition des

rapports sociétaux en dehors des contraintes biologiques; et l'abolition des rapports d'oppression du système patriarcal.

## 6.2. Opinion des femmes par rapport à la scolarisation des enfants

La priorité accordée à la scolarisation des enfants, dans beaucoup de ménages, dépend du sexe de l'enfant à scolariser. Ainsi, les chances de scolarisation des enfants au sein de la structure familiale sont inégales et discriminatoires, selon que l'enfant soit une fille ou un garçon. Pour la plupart des femmes (N=60), la préférence quant à l'enfant à scolariser, est nettement portée sur le garçon. Quatorze femmes ont soutenu l'idée de scolariser les filles en premier, alors que, six femmes parmi les femmes interviewées se sont abstenues de répondre à la question. Nous soulignons à ce niveau précis de l'analyse que les femmes qui ont répondu à la question du choix de l'investissement à faire dans l'éducation scolaire des garçons ou des filles, font d'abord une projection à long terme. Elles se basent évidemment sur des calculs selon chacun des cas et pensent à leur vieillesse.

On voit à travers le témoignage de cette mère que la priorité donnée à la scolarisation du garçon est liée soit à sa projection pour l'avenir soit au calcul d'intérêt à long terme de l'investissement qu'elle fait pour l'éducation de son fils. Telle est son opinion par rapport au sujet :

«Quoi qu'on dise, envoyer un enfant à l'école, c'est de l'investissement à long terme que l'on fait. Alors, mon calcul vis-à-vis de la question est bien simple. Je préfère envoyer mes garçons en premier à l'école, avant de penser aux filles. Parce que, les garçons sont les piliers de la famille. Ce sont eux qui vont me soutenir plus tard financièrement par exemple. Ce sont eux également qui pérennisent le nom de la famille et ils ne seront pas loin de moi. Je veux dire, plus tard, ils vont se marier ici et vivre avec leurs femmes et mes petits enfants qui vont m'aider dans ma vieillesse. Par contre, il est possible que mes filles tombent enceinte en cours de scolarisation. Dans ce cas, elles me reviennent comme charge en plus et mon espoir sera effondré. Ou bien plus tard, elles vont suivre leur mari ou conjoint et aller vivre ailleurs. Si, ces derniers ne sont pas gentilles avec elles, elles n'auront jamais la chance ni le temps de s'occuper de moi, comme je l'aurai souhaité. [...]».

Le choix des garçons à scolariser en premier est lié aux représentations sociales que certaines femmes se font de leurs enfants qu'ils soient garçons ou filles. Cette préférence des garçons à scolariser en premier et non les filles est soutenue, dans le cas de notre travail, selon les femmes interviewées par les différentes raisons évoquées dans le tableau 5.9. Cette

affirmation s'appuie sur les arguments des 60 femmes qui priorisent la scolarisation des garçons par rapport à celle des filles. Par ce choix, elles contribuent à discriminer davantage les filles et à reléguer leur éducation scolaire en arrière plan.

Ce faisant, ces femmes favorisent elles-mêmes la discrimination à l'égard des filles. Leurs arguments vis-à-vis de la question sont bien représentatifs dans le tableau 5.9 suivant :

Tableau 5.9 Raisons du choix du sexe de l'enfant à scolariser en priorité selon les femmes

Préférence	Effectif	Raisons évoquées
Garçon	60	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le garçon résiste plus aux difficultés de la vie que la fille.</li> <li>- Le garçon est la relève à de la famille.</li> <li>- Légèreté des filles à l'école</li> <li>- Aide indispensable des filles à leur mère dans les travaux domestiques et les AGR</li> <li>- Dots et mariages précoces des filles</li> </ul>
Fille	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La fille est plus attentive aux problèmes des parents.</li> <li>- Besoin d'aide aux filles pour combler leur retard</li> <li>- Acquisition de nouvelles connaissances</li> <li>- Réussite scolaire des filles servira de modèle à leurs paires.</li> <li>- Nécessité de scolariser les filles très tôt avant l'âge de puberté.</li> </ul>
Garçon/ fille	6	Sans priorité
Total	80	

Devant l'éventail des différentes raisons évoquées, celles qui portent sur la nécessité de scolariser les filles peuvent être associées au souci des femmes, de sortir leurs filles « futures femmes » du cercle vicieux de l'analphabétisme et de l'ignorance. Donc, leurs raisons de scolariser les filles sont soutenues par leur souci de la promotion et de l'émancipation de la femme. Évidemment, certaines femmes sont conscientes du phénomène de leur sous-scolarisation et de leur analphabétisme et sont prêtes à faire quelque chose pour renverser la

tendance, dans le sens d'un changement positif. Mais comment vont-elles procéder? C'est là leur grande interrogation et inquiétude.

À l'encontre des premières, une minorité de femmes (N=14), juge qu'il est nécessaire d'accorder la priorité à l'éducation scolaire des filles afin de réduire l'écart qui se creuse entre le nombre de filles scolarisées et celui des garçons. Pour ces quatorze femmes, il s'agit de manque à gagner, d'un défi à relever en matière d'éducation. Comme l'exprime une mère qui défend la scolarisation des filles :

«Je me dis toujours si j'avais eu la chance tout comme les autres (garçons) de fréquenter l'école, je serai bien loin. Je ne serai pas là, impuissante devant certaine situation où je dois lire ou écrire un papier... Raison pour la quelle, non seulement je soutien l'idée de scolarisation des filles. Mais surtout, je lutte pour scolariser mes filles. Pour mes garçons le problème ne se pose pas et il n'y a pas de souci à se faire. Par exemple ma fille aînée lorsque son père ne voulait plus la soutenir dans ses études sous prétexte qu'elle ne l'écoutait pas; j'ai travaillé fort pour l'inscrire à l'école des institutrices. J'étais certaine qu'elle allait réussir et faire mon honneur. Hélas, elle était tombée enceinte et n'a pas voulu continuer. Pourtant, elle est une fille intelligente...Je ne suis pas pour autant découragée, parce ce que, sa sœur, elle vient d'obtenir son Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC). Elle fait ma joie, je suis fière d'elle et je ne le cache pas. Je ne sais pas ce que l'avenir lui réserve... Toutefois, je compte sur elle.»

Cette mère, que nous venons de citer ci-dessus, a pour souci premier dans sa bataille de donner la chance à ses filles de se scolariser et de bénéficier des avantages de la scolarisation. Une jeune mère abondant dans la même logique renchérit par cette déclaration qui était la situation :

«Je sais que la connaissance scolaire ou instruction scolaire libère de l'ignorance qui tue. Je n'ai qu'une petite fille de deux ans et quatre mois et j'ai à ma charge ma nièce qui va à l'école primaire. C'est moi-même qui l'ai inscrite et je veille à ce qu'elle finisse au moins le primaire. Ainsi, elle sera capable de lire, écrire et calculer. Quant à ma fille, lorsqu'elle sera grande, je ferai de mon mieux pour l'aider à aller plus loin dans ses études si telle est sa volonté».

Nous pouvons constater que l'idée de scolariser les filles commence par émerger peu à peu et tend vers une nécessité pour certaines femmes. Parce que pour elles, il est indispensable aux filles d'être scolarisées, d'aller plus loin dans leurs études si possible. Au pire des cas, selon elles : *«Les filles inscrites à l'école doivent suivre les cours, au moins jusqu'à la fin du premier degré ou du secondaire»*, afin de pouvoir leur permettre d'apprendre à lire, à écrire, à compter et à calculer peut être plus. Ainsi, pourront-elles toutes



seules se défendre dans la vie active, en n'étant pas analphabète. Pour d'autres femmes : «*La scolarisation des filles n'est nécessaire qu'avant l'âge de puberté*» (confère tableau 5.9 ci-dessus) puisqu'elles considèrent que celles-ci, à partir de l'âge de 15 ans déjà, peuvent se marier ou tomber enceinte. De ce fait, elles seront probablement exclues d'elles-mêmes de l'école, car, il serait difficile pour une fille dans un tel état, de combiner une grossesse et les études; surtout quand la fille est encore sous l'autorité parentale. Ci-dessous la déclaration d'une mère qui corrobore cette situation :

«Je suis pour la scolarisation des filles. Pour moi, le fait d'être analphabète n'est pas bon. Dans la vie, il faut savoir au moins lire, écrire, comprendre ce que disent les autres quand ils parlent... Nous sommes dans une nouvelle aire où les femmes peuvent faire ce que les hommes sont capables de faire. C'est dans ce sens que, je n'ai jamais fais une différence entre ma fille et ses trois frères. Même lorsqu'elle était tombée enceinte pendant qu'elle était encore à l'école, je ne l'ai pas abandonné. Tout compte fait, c'est ma fille, je l'ai soutenue, je l'ai encouragée pendant la grossesse. Après avoir accouché de son bébé, un garçon, elle n'a pas voulu poursuivre ses études. Je lui ai expliqué que c'était un accident, faire un enfant pendant qu'on est sur les bancs d'école n'est pas un crime. Je lui ai dit que c'est son éducation scolaire qui m'importe. J'ai même cité mon cas en exemple, en tant qu'analphabète, en lui donnant des raisons pour lesquelles, je teins à son éducation scolaire. Elle a finalement compris et accepté de reprendre les études. Si, je ne l'avait pas soutenue en tant que mère, elle aurait finalement décroché l'école à 16 ans et ce serait fini».

Une grossesse en cours de scolarisation pour une jeune fille est tenue pour une situation délicate. Cependant, elle peut être gérée avec le consentement des parents en vue de soutenir la future mère dans son cheminement scolaire. Ainsi, elle pourrait se maintenir dans le système et continuer les cours après l'accouchement de l'enfant.

### 6.3. Opinion des enseignants par rapport aux attitudes des élèves à l'école

Les enseignants ont témoigné qu'en classe les filles sont très timides et n'interviennent presque pas pour participer au cours. Ce même comportement s'observe chez les grandes filles dans les classes du secondaire. Cette attitude de timidité mêlée de résignation de la part des filles témoignent du poids des reproductions sociales que la société entretient sur elles et des conséquences des pratiques éducatives appliquées au sein même de la cellule familiale tout comme de la communauté. Habituellement, les femmes s'expriment difficilement en public et n'ont généralement pas droit à la parole de manière autoritaire devant leur mari dans l'espace domestique. Elles n'ont pas le droit non plus d'exprimer ouvertement leurs idées

devant les hommes au cours des rencontres de prise de décision dans la sphère publique ou dans les réunions familiales. La «parole aux hommes d'abord» est le slogan scandé surtout dans la majorité des ménages. Il est bien évident que les enfants qui possèdent une forte faculté à intérioriser tout ce qui se fait et se passe dans leur environnement proche puissent reproduire le reflet des habitudes des parents. Il est autant vrai que quand les femmes n'ont pas droit à la parole, à la prise de décisions, à décider de leurs corps, elles n'ont pas droit de s'affirmer. Alors, comment peut-on attendre de celles-ci qu'elles inculquent à leurs filles le droit de s'affirmer et d'exprimer leurs besoins particuliers et sui generis? Les filles ne seront pas capables de prendre la parole ou de poser des questions en classe si elles ne se perçoivent pas comme sujet libres et ne disposent pas des prédispositions pour y arriver. Il est évident que la libre expression des opinions est d'une importance capitale dans un processus de changement social. Ce témoignage d'un enseignant est bien représentatif dans notre contexte :

«Je suis enseignant titulaire au cours moyen première année (CM1). J'enseigne depuis au moins une dizaine d'années. Dans ma classe, c'est vrai qu'il y a moins de d'élèves filles que de garçons. Mais, le constat par rapport au dynamisme d'intervention des élèves dans la classe est que les filles interviennent moins. Les garçons animent plus la classe. Les élèves filles ont de la difficulté à lever la main et poser des questions. Même si elles ne comprenaient pas certains textes ou les présentations, elles n'osent pas poser des questions. On dirait qu'elles ont peur de s'exprimer. Elles se laissent dominer par les élèves garçons qui sont plus dynamique pendant le cours. Ce sont les résultats des contrôles continus en classe qui révèlent après qu'elles n'ont pas bien compris la leçon précédente. Pour maintenir l'équilibre, il m'arrive de les forcer à réagir en classe...».

Au cours de nos investigations, les enseignants ont également dénoncé l'un des comportements des élèves, surtout celui des filles qui s'absentent de l'école les jours d'achalandage du marché. Certaines élèves filles se permettent ce genre de comportement soit de leur propre initiative ou en complicité avec leurs mères. Elles sont déjà happées par la nécessité de contribuer à la survie économique de leur famille. Pour ces élèves filles, les jours du marché sont des jours non ouvrables/fériés où elles sont appelées à manquer l'école. Cette situation qui apparaît à première vue comme un choix des filles, est loin de l'être. Souvent c'est pour des raisons de survie qu'elles sont obligées de s'absenter.

Les filles élèves qui s'absentent les jours du marché sont obligées d'agir ainsi, généralement pour répondre au besoin de survie soit de leur famille soit pour satisfaire leurs propres besoins élémentaires. Voici les propos d'une jeune fille élève qui sont bien représentatifs :

«Je suis élève au cours moyens première année (CMI) c'est-à-dire la cinquième année du primaire. J'aime aller à l'école mais je n'arrive pas à avoir de bon résultat. Je trouve difficile d'être élève et de servir à la fois à la maison comme aide domestique. Je ne suis pas régulière à l'école. Il m'arrive de manquer certains cours. Presque tous les vendredis, je dois être en retard à l'école ou absente. Parce que, spécifiquement les vendredis au matin, après mes travaux domestiques, je dois amener une partie des marchandises de ma mère au marché avant de partir à l'école. Lorsque je vois que je suis trop en retard pour les cours, je reste au marché pour aider ma mère ou faire mes propres affaires. Cela me permet de réaliser des profits qui constituent mon économie. J'aurai bientôt quinze ans, je ne suis pas certaine de continuer ainsi...».

Les enseignants ont affirmé que certains parents ne voient aucun inconvénient à ce que les filles s'appliquent aux travaux domestiques plutôt qu'aux études. Comme résultats, les heures consacrées aux exercices de maison et à l'apprentissage des leçons, au quotidien, pour les garçons sont plus importantes que celles des jeunes filles. Pour appuyer cette affirmation une mère a déclaré :

«C'est bien normal que mes filles contribuent à faire des travaux domestiques. Par ce moyen, et cette façon de faire, elles pourront les apprendre et savoir les exécuter. Même si, j'adopte une certaine attitude vis-à-vis de la répartition des tâches entre mes enfants (filles et garçons), c'est aux filles que reviennent les travaux ménagers en premier. [...]. Il peut arriver que je demande à leurs frères de les aider. Sauf qu'elles doivent savoir qu'elles sont des filles et sont appelées à devenir des femmes plus tard; elles en auront besoin dans leur vie future. Il ne faut pas oublier que les travaux domestiques sont des tâches socialement attribuées aux femmes...».

À travers une telle déclaration, nous constatons que pendant que les filles s'attèlent à faire toute sorte de travaux domestiques, les garçons eux ne s'impliquent presque pas dans les activités de la sphère privée, ils sont libres. Ils peuvent profiter de ces moments soit pour apprendre leurs leçons soit pour aller jouer avec leurs pairs. Ainsi, ils (les garçons) ont plus de la chance d'assimiler les leçons reçues à l'école et de performer plus que leurs sœurs enfin de compte. De ce point de vue, des enseignants interviewés trouvent que ces facteurs énumérés, plus haut, constituent et représentent des obstacles à la réussite de l'éducation scolaire des filles de façon spécifique. En même temps, l'éducation traditionnelle à laquelle

les mères initient leurs filles est l'un des facteurs qui affectent la scolarité de celles-ci et compromettent ainsi leur avenir.

#### 6.4. Opinions des acteurs éducatifs par rapport au cursus scolaire des filles

La question de la scolarisation des filles se pose toujours en termes d'accès à l'école et surtout au niveau du maintien et de la réussite de celles-ci. La preuve est que les écarts des taux d'inscription des filles à l'école et ceux des garçons se réduisent. Mais la différence est toujours palpable du point de vue des résultats. L'exemple d'une École Primaire Publique (E.P.P) et d'un Collège d'Enseignement Général (CEG) dans la préfecture. (Voir le tableau 5.6 en annexe et les tableaux : 5.7; 5.8 ci-dessous).

À partir de l'analyse des données de ces tableaux, il ressort que le nombre des élèves filles inscrites dans chacune des classes est inférieur à celui des élèves garçons inscrits sauf au cours préparatoire première année (CP1). Il est donc évident qu'on constate une différence par rapport au nombre de filles admises et celui de garçons admis aux examens officiels (CEPD et BEPC) pour l'année scolaire 2006-2007. Les chiffres contenus dans les tableaux 5.7 et 5.8 sont bien explicites à ce propos. (Voir page suivante).

Tableau 5.7 Effectif des élèves inscrits, année scolaire : 2006-2007

E.P.P. Attivé A	Inscrits		Total
COURS	G	F	
CP1	32	34	66
CP2	20	12	32
CE1	23	20	43
CE2	18	13	31
CM1	14	11	25
CM2	10	3	13
Total	117	93	210

**Résultats au CEPD 2006- 2007**

Cours	Résultats CEPD					
CM2	Admis			Ajournés		
	G	F	Total	G	F	Total
	10	2	12	0	1	1

Tableau 5.8 Élèves inscrits et admis, CEG Vogan Ville I, année scolaire 2006-2007

Classes	2006-2007					
	INSCRITS			ADMIS		
	F	G	T	F	G	T
6 <sup>ème</sup>	171	195	366	113	149	262
5 <sup>ème</sup>	112	182	294	42	81	123
4 <sup>ème</sup>	104	195	299	30	72	102
3 <sup>ème</sup>	80	178	258	<b>Résultats au BEPC</b>		
				<b>F</b>	<b>G</b>	<b>T</b>
				<b>11</b>	<b>50</b>	<b>61</b>
Total	467	750	1217	196	352	548

L'effectif des filles en première année du secondaire est de 171, ce chiffre chute à 80 en quatrième année. Chez les garçons, il est de 195 en première année et réduit à 178 en quatrième année du secondaire. Ce déclin plus sévère est plus conséquent pour les filles puisqu'elles arrivent à l'école en nombre réduit par rapport aux garçons. Elles sont nombreuses à atteindre, difficilement, le cours moyen deuxième année où elles abandonnent pour la plupart d'entre elles. Comme le pensent quelques acteurs éducatifs du système éducatif qui soutiennent que : *«Les jeunes filles qui réussissent à franchir le cap du primaire sont celles dont les parents ont les moyens et la volonté de les voir réussir»*. Telle est la déclaration d'un enseignant qui était cette affirmation :

«Je suis enseignant vacataire et je fais la répétition aux élèves du CM1 et CM2 qui prépare leurs examens officiels du CEPD. C'est ma troisième année consécutive pour cette expérience qui marche bien. Les mères qui décident vraiment d'aider leurs filles ou garçons à réussir leurs études au primaire les inscrivent moyennant une contribution par séance. Moi, je m'engage à aider les élèves inscrits à faire leurs devoirs et exercices de maison. À l'approche des examens, par exemple, je les entraîne à faire des anciennes épreuves d'examen. Cette méthode est pratique et gagnante pour les élèves et moi-même. Les parents qui s'impliquent ainsi dans la scolarisation de leurs enfants en sont satisfaits des résultats au bout du compte. L'année dernière les 6 élèves que j'avais tenus, dont deux filles ont tous été admis chacun à leur examen officiel. Je pense que les parents doivent consentir davantage de sacrifices afin d'améliorer la situation...».

Le succès de ces filles élèves à l'examen est non seulement dû au dévouement des parents mais aussi, à une volonté affichée des filles, elles-mêmes à s'y accrocher, comme l'ont témoigné certaines de nos interviewées. Propos d'un Conseiller Pédagogique qui appuie cette affirmation :

«Les filles qui s'en sortent sont celles qui profitent des conditions favorables créées par leurs parents ou tuteurs et de l'appui technique des enseignants. Leur volonté affichée vient hausser les dévouements des parents, des enseignants, etc. Elles sont pour la majorité issues des parents salariés (enseignants, instituteurs, infirmiers...) et ceux qui possèdent une certaine ouverture d'esprit».

Nous avons aussi porté un regard sur la performance des élèves filles à l'école. Comme exemple concret, nous citons les 10 premiers élèves, selon le sexe au cours du 1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup>

trimestres<sup>10</sup> de l'année 2006-2007 à l'EPP ATTIVE A (groupe). Voici ce que les tableaux 5.10 et 5.11 nous révèlent à ce sujet.

Tableaux 5.10. Notes des 10 premiers élèves du CM2 au cours du 1<sup>er</sup> trimestre à l'EPP Attivé A, année scolaire 2006- 2007

Premier trimestre : inscrits au CM2

Garçons	Filles	Total
11	03	14

Tableau des notes des 10 premiers selon le sexe

Matières	Étude de texte	Rédaction Présentation	Dictée Questions	Calcul mental	Calcul écrit	Problème	Histo-géo	Eduscivip	ECM	Dessin	Rang	Sexe
Notes	11	11	06	10	5 ½	02	2 ½	06	7 ½	08	1 <sup>er</sup>	G
	5 ½	10	08	06	04	04	6 ½	04	4 ½	09	2 <sup>ème</sup>	G
	4 ½	11	02	06	06	06	4	4 ½	8 ½	08	3 <sup>ème</sup>	G
	05	13	04	06	00	02	8 ½	5 ½	6 ½	08	4 <sup>ème</sup>	G
	08	09	04	06	02	02	7 ½	6	5 ½	08	5 <sup>ème</sup>	G
	05	10	05	04	07	04	5 ½	01	03	08	6 <sup>ème</sup>	F
	02	11	02	08	09	04	4	1 ½	04	08	7 <sup>ème</sup>	G
	04	11	02	08	06	02	2 ½	1 ½	7 ½	07	8 <sup>ème</sup>	F
	03	12	05	04	03	02	2 ½	04	05	08	9 <sup>ème</sup>	G
	00	11	2 ½	10	00	00	6 ½	05	5 ½	08	10 <sup>ème</sup>	G

<sup>10</sup> Nous avons obtenus ces notes avec le consentement du Directeur de l'EPP ATTIVÉ A.

Tableaux 5.11. Notes des 10 premiers élèves du CM2 au cours du 2<sup>ème</sup> trimestre à l'EPP  
 Attivé A, année scolaire 2006- 2007

Deuxième trimestre : inscrits au CM2

Garçons	Filles	Total
11	03	14

Tableau des notes des 10 premiers selon le sexe

Matières	Étude de texte	Rédaction Présentation	Dictée Questions	Calcul mental	Calcul écrit	Problème	Histo-géo	Eduscivip	ECM	Dessin	Rang	Sexe
Notes	10	14	03	08	02	05	6 ¼	03	7 ½	08	1 <sup>er</sup>	G
	08	13	5 ½	06	02	00	07	09	6 ½	08	2 <sup>ème</sup>	G
	07	10	01	10	03	00	3 ½	05	5 ½	08	3 <sup>ème</sup>	G
	10	14	3 ½	06	00	01	7 ½	04	6 ½	09	4 <sup>ème</sup>	G
	08	13	8 ½	04	00	01	6 ½	05	08	7 ½	5 <sup>ème</sup>	F
	05	13	4 ½	04	02	00	05	4 ½	07	07	6 <sup>ème</sup>	G
	05	13	03	06	00	00	04	05	07	8 ½	7 <sup>ème</sup>	G
	04	11	09	08	02	00	03	3 ½	07	08	8 <sup>ème</sup>	G
	08	11	01	04	00	00	7 ½	4 ½	4 ½	09	9 <sup>ème</sup>	G
	06	14	05	06	00	01	03	4 ½	5 ½	06	10 <sup>ème</sup>	F

Les rangs obtenus par les élèves s'expliquent par le fait que : soit ils ont bien réussi les contrôles continus en classe ou les évaluations trimestrielles. Non seulement les filles sont peu représentées dans les tableaux des 10 premiers, mais aussi, elles ont de la difficulté à faire leur place dans le cadre scolaire. On pourrait penser dans ce cas aux conditions psychologiques comme l'un des facteurs déterminants dans lesquelles les élèves se trouvent au moment des interrogations ou des devoirs surveillés. Peu importe le sexe de l'élève, l'essentiel c'est qu'ils soient dans les conditions favorables, en ayant un esprit bien clair pour



produire de bons rendements scolaires. Les conditions favorables à la bonne réussite des élèves, surtout celle des jeunes filles, il faut les leur créer, partant de la sphère familiale en premier pour s'étendre à l'école.

Selon le rapport de la direction de l'EPP Attivé A, 93 élèves filles se sont inscrites au premier trimestre, mais 87 filles ont réussi à passer leurs examens du troisième trimestre, pour l'année scolaire 2006-2007. En tout, 6 filles ont abandonné les études au cours de l'année scolaire. Les raisons évoquées pour expliquer ces désistements des élèves sont pour la majorité des cas le manque de suivi et l'insuffisance des moyens financiers des parents. Ils n'arrivent pas de manière soutenue à prendre en charge leurs élèves filles. En conséquence, les besoins nécessaires des élèves ne sont pas entièrement pris en compte et satisfaits, ce qui entraîne des abandons scolaires. Les élèves surtout les filles ont plus besoin de suivi rapproché de la part des parents d'abord et des enseignants ensuite. De plus, le décrochage scolaire des filles s'explique par le fait que certaines filles sont pressées de se marier de façon précoce. Par ailleurs, l'exode rural vers la capitale du pays et d'autres villes voisines est aussi un des facteurs qui facilite le décrochage scolaire. Témoignage d'un Inspecteur (Éducation Premier Degré) est ici représentatif:

«Je peux citer l'exemple d'une élève fille de CM2 qui s'était mariée alors qu'elle n'avait que 16 ans. Elle était même la seule fille de sa classe à avoir la moyenne au premier trimestre. Au deuxième trimestre, elle était venue en personne rendre, à la direction de l'école, les livres qu'elle avait pris à la rentrée scolaire».

Si certaines filles arrivent en fin de compte à cette option, c'est parce qu'elles croient ne pas avoir d'autre issue. Pour souligner cette idée, un enseignant interviewé déclare :

«Je suis conscient que les parents ne sont pas autant nantis pour donner tout à la fois à leurs enfants inscrits à l'école. Cependant, certains parents ont la volonté d'inscrire leurs filles comme garçons à l'école et de leur payer tout le matériel didactique, en vue de favoriser leur réussite. Les parents de façon générale investissent, selon les moyens dont ils disposent dans l'éducation scolaire de leurs enfants. Il ne faut pas ignorer que, nous sommes dans un contexte de pays en développement, c'est ce que les jeunes doivent comprendre. Les élèves filles et les garçons qui choisissent l'exode doivent penser aux conséquences à long terme. En ville, ces jeunes n'ont pas des parents, ils sont souvent livrés à eux-mêmes pour survivre au quotidien... L'exode rural n'est pas la solution en soi au problème de sous scolarisation, c'est un problème à part...».

La réflexion du répondant qui précède constitue un pas positif par rapport à la connaissance du problème de décrochage scolaire des jeunes. C'est la raison pour laquelle, les parents, la société, les politiques etc. doivent créer les conditions d'apprentissage favorables à tous les apprenants sans discrimination, en vue, de donner la chance de réussite égale à tous et toutes, et d'éviter le décrochage scolaire sans cesse croissant, de façon à maintenir les élèves dans le système éducatif. Abondant dans le même sens, un directeur d'école nous a expliqué que le décrochage scolaire est souvent plus remarqué chez les élèves filles entre la fin du primaire et le début du secondaire. Il a cité en exemple une situation précise qui l'avait beaucoup marquée disait-il:

«Au cours de l'année scolaire 2000-2001, 12 filles ont été présentées au CEPD, 11 ont réussi. Seulement 5 des 11 filles admises à l'examen du CEPD ont été inscrites au CEG, 6 parmi elles n'avaient pas continué. À l'époque, il y avait une vague de sensibilisation pour la promotion des femmes, ce qui expliquait la réussite des 11 filles. Pourtant, le problème de décrochage s'est posé après que les filles aient fini leur trajectoire scolaire au primaire. Peu sont les élèves filles qui s'engagent pour le secondaire».

Les acteurs du système éducatif pensent que les pères de familles ne sont souvent pas présents quand il s'agit des questions scolaires des enfants. Ces pères de familles, même s'ils ont au départ la volonté d'assumer leurs responsabilités en tant que pères et d'être présents quoi qu'il arrive. Ils abandonnent au bout du compte, les responsabilités familiales à la plupart des femmes.

#### 6.5. Opinions des hommes par rapport à la sous-scolarisation des femmes

Pour la plupart des hommes la division du travail entre les sexes est une institution sociale et demeure telle. Vouloir apporter des modifications ou des changements c'est vouloir perturber l'ordre social établi depuis longtemps. Cependant, quelques hommes rencontrés ont donné leur opinion par rapport à cette réalité. Ceux-ci pensent tout bas que : «*La répartition sociale des tâches n'est ni équitable ni égale*». Cette déclaration d'un père de famille vient soutenir cette affirmation :

«A bien y voir dans la division sexuelle du travail, je pense qu'elle n'est pas équitable, elle est inégale dans la mesure où, habituellement à certains moments donnés de la journée, les hommes n'ont rien à faire, tandis que les femmes n'ont jamais un instant de répit. Elles exercent toutes sortes d'activités pouvant leur permettre de répondre aux besoins de leur famille. Alors, quand aura-t-elle le temps pour elle-même, le temps pour aller à l'école, le temps pour apprendre?

La plupart des « Hommes » croient que les privilèges que la société confère aux hommes sont institués depuis la nuit des temps et que cet ordre social est immuable. Donc, la femme dans le foyer conjugal devient la «pièce maîtresse», qui fait fonctionner le ménage ou la baguette magique qui donne des solutions aux problèmes qui s'y posent. Je crois que normalement, les choses ne devraient pas continuer ainsi... ».

Nous citons en exemple les propos de deux hommes qui illustrent l'idée de la supériorité des hommes sur les femmes : « *L'homme a le pouvoir de domination sur la femme. Parce qu'il doit la nourrir, l'habiller et la faire soigner en cas de maladie, l'assister lors du décès de ses parents* ». À un autre de déclarer ceci :

« Dans tous les cas, le mari est le chef de ménage, qu'il assume ou non en intégralité ses responsabilités, la femme lui doit du respect et soumission, selon les normes sociales (mœurs et coutumes). Ainsi, le mari demeure une référence incontournable au sein de la famille et sur le plan social. Cette image de chef ou de supériorité de l'homme ne peut jamais lui être arrachée ».

Ces genres de déclarations nous placent devant les représentations traditionnelles de la division sociale des sexes, du peu de sensibilité des hommes aux questions de l'inégalité et sont basées sur une représentation de la complémentarité des sexes qui cause préjudice aux femmes. De telles déclarations peuvent susciter des questionnements. La femme au foyer est-elle une esclave pour l'homme ou une personne humaine à part entière? Est-il vrai que cet ordre social ne peut jamais être renversé? Toujours, par rapport à l'idée de la supériorité des hommes sur les femmes, un chef de ménage exprime son opinion vis-à-vis des rapports sociaux entre les hommes et les femmes :

«Je pense que même si selon nos valeurs sociales, les normes sociales et au nom de la tradition, les hommes sont considérés comme supérieurs aux femmes, nous sommes tous (hommes et femmes, petits et grands, etc.) des êtres humains qui méritent d'être considérés et traités comme tels, sans aucune condition. À mon avis, tout homme dans ses rapports sociaux de sexe vis-à-vis de la femme devrait avoir un sentiment du respect et de l'amour à l'égard de celle-ci, pouvoir la pardonner au besoin et l'assister en cas de danger.».

Cette déclaration prouve qu'il y a certains hommes qui croient à l'équité, à l'égalité entre femmes et hommes. Cela peut laisser entrevoir que la supériorité ou la domination des hommes sur les femmes construite socialement peut être déconstruite. Une déconstruction de l'ancien ordre est une possibilité à envisager. Évidemment, tout dépend d'une part, de la reconnaissance des droits humains et fondamentaux des femmes par les institutions sociales,

d'autre part, d'une volonté de changer l'ordre social existe et de faire la part des choses de manière équitable et juste. Il s'agit tout simplement de penser l'équité entre genre et de donner l'égalité de chance aux hommes comme aux femmes. Dans le chapitre qui va suivre, nous proposons de faire ressortir certaines des tendances qui se sont dégagées au cours des nos entrevues.

## CHAPITRE VII

### 7. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Il s'agit dans le chapitre-ci de revoir nos hypothèses à la lumière des résultats de notre démarche de terrain. Nous étions partie de l'hypothèse générale selon laquelle les impacts de la division sexuelle du travail, des rapports sociaux de sexe dans la société togolaise perturbent le cursus scolaire des filles et excluent les femmes de l'école. Une telle hypothèse est soutenue par les approches sociologiques et féministes des rapports sociaux de sexes et de la division sexuelle du travail retenue pour notre cadre théorique. Les pratiques sociales produites et reproduites par la division du travail entre les sexes et issues du système patriarcal, défavorisent a priori la majorité des femmes et des jeunes filles, en particulier du point de vue de l'éducation scolaire. De ce point de vue, l'intérêt heuristique de notre recherche est, d'une part, de nous amener à une compréhension de la dynamique des éléments culturels et des pratiques qui interviennent dans la construction du rapport des femmes ouatchi à l'éducation formelle et mènent souvent au sein de cette société traditionnelle patriarcale à leur exclusion. D'autre part, cette observation de la situation en milieu outachi nous permet de proposer certaines pistes de réflexion pour le développement de stratégies opérationnelles afin d'améliorer les conditions de vie de ces femmes et favoriser leur accès à l'école.

#### 7.1. Appréciation des résultats scolaires des filles par les femmes

Selon les justificatifs des femmes interviewées par rapport aux résultats scolaires des filles (Tableau 5. 5 en annexe), plus de la moitié des femmes (N=50) déclare que les jeunes filles ne réussissent pas et sont obligées à un certain moment donné d'abandonner les cours. Pour le quart des femmes (N=20), certaines élèves filles par contre évoluent progressivement et réussissent difficilement. Une minorité des femmes (N=10) affirme que les filles donnent de bons résultats scolaires cela au prix des sacrifices. Celles-ci reconnaissent que les filles qui réussissent bien à l'école sont encadrées et suivies à la maison soit par les parents eux-

mêmes, soit par les « répétiteurs »<sup>11</sup> ou encore par des élèves de classes supérieures. Le constat, à ce niveau, montre que les élèves filles et garçons dont les parents sont des enseignants pour la plupart bénéficient de ce type de suivi après les classes. La réussite scolaire est également constatée chez les enfants issues des ménages bien organisés en termes de planification des activités scolaires et domestiques de leurs enfants. Ces ménages sont dévoués à la cause d'une éducation complète et bien réussie de leurs enfants et les soutiennent de manière à ce qu'ils deviennent des personnalités remarquables dotées d'intelligence, comme l'exprime un titulaire de la classe du CEM 2 : *«L'intelligence et la personnalité constituent le but de l'éducation réussie»*. En clair la réussite scolaire des enfants, surtout celle des jeunes filles demande une bonne organisation des activités domestiques, scolaires et une bonne gestion de la vie familiale. Cela nous amène à voir l'efficacité scolaire des élèves filles en cours de scolarisation.

## 7.2. Efficacité scolaire des élèves filles

À l'école, filles et garçons ont un niveau similaire de développement cognitif, mais comme nous l'avons démontré leurs résultats scolaires varient selon les contextes individuels dans lesquels ils et elles vivent.

Nous retiendrons que le bon cheminement scolaire d'un enfant dépend d'abord d'un encadrement soutenu en famille par les parents, ensuite d'un suivi en classe par l'enseignant. De plus, l'expérience professionnelle, la compétence et la rigueur de l'enseignant ou de l'enseignante sont ici exigées pour permettre une bonne communication entre celui-ci ou celle-ci et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. Il ou elle doit veiller, chaque jour au contrôle continu qui consiste à vérifier, par interrogation orale ou écrite, si l'élève avait appris et compris la leçon antérieure. Cette méthode génère souvent une émulation parmi les élèves et les stimule à mieux faire et à réussir, afin de favoriser l'obtention de bons résultats scolaires, les deux points présentés ci-dessus, à savoir l'encadrement soutenu et l'expérience professionnelle, doivent s'appuyer sur l'existence effective de conditions didactiques et logistiques requises.

---

<sup>11</sup> Personnes recrutées et rémunérées par des parents ou des tuteurs d'élèves pour les aides aux devoirs, les exercices et les apprentissages scolaires à la maison, bref pour le suivi des élèves en dehors des classes/cours.

Cette stratégie de réussite de l'élève, que nous pouvons considérer comme la base de toute réussite scolaire, est généralement un point d'achoppement pour la plupart des parents. Nous l'avons vu, au cours de l'année scolaire, nombreuses sont les élèves qui souffrent du manque de matériels didactiques. Dans les milieux ruraux tels que notre champ d'observation, ces conditions (encadrement soutenu de l'élève, existence effective des conditions didactiques et logistiques, etc.) sont difficiles à réunir avant de parler des aptitudes intellectuelles ou des aspirations de l'élève. Ceci explique souvent les faibles taux de réussite des enfants à l'école en particulier ceux des jeunes filles. Cela nous met sur la piste de stratégies à développer dans la conclusion.

### 7.3. L'éducation domestique, un substitut à l'éducation scolaire

La conception traditionnelle des valeurs socioculturelles et des devoirs dévolus aux femmes demeurent une réalité contraignante. En effet, un peu plus de la moitié des femmes qui a reconnu que leurs filles exécutent elles-mêmes les tâches domestiques prétendent éduquer ainsi les filles à leur vie de « futures femmes ». Elles pensent que celles-ci doivent, nécessairement pour réussir leur vie, développer les habiletés pour cuisiner, être au service des membres de la famille et acquérir des prédispositions et des attitudes qui les amèneront à accorder la préséance au genre masculin. En conséquence, les filles sont entraînées dès leur plus bas âge à reconnaître et à accepter la place qui leur est assignée dans les rapports sociaux de sexes, de même qu'à assumer la responsabilité des tâches qui leur sont dévolues dans le cadre de la division sexuelle du travail. Comme le confirme bien une mère :

« Une fille qui ne sait pas préparer de bons mets/repas doit chercher à se rattraper avant de se marier, sinon, elle court le risque de se faire seconder par une meilleure en la matière. Parfois, dans de pareilles situations elle finit par perdre son époux, parce que celui-ci va sortir régulièrement pour se régaler et se satisfaire ailleurs. C'est pourquoi, il faut veiller à ce que la jeune fille ait au pire des cas un bagage minimum dans l'art culinaire et le savoir faire, avant de devenir adulte ».

Tout compte fait, les facteurs précités concourent d'abord aux mauvais résultats des jeunes filles à l'école. Ensuite, ils favorisent les échecs répétitifs de celles-ci pour enfin les conduire au décrochage scolaire, d'autant plus qu'elles ne sont pas nécessairement encouragées par leur milieu à poursuivre l'éducation scolaire. Inévitablement, cette situation compromet d'une manière ou d'une autre leur avenir. Chose troublante, certaines femmes (N=16)

pensent que les filles ne possèdent pas les aptitudes intellectuelles requises pour réussir à l'école, sans nécessairement chercher à comprendre les raisons profondes des échecs répétés de leurs filles et leur refus à ne plus continuer l'école. D'autres femmes (N=14) estiment que si les jeunes filles ne réussissent pas et abandonnent l'école c'est parce qu'elles n'ont pas d'ambitions ou de la vocation pour étudier. (Voir tableau 5.13 en annexe). Ces aptitudes peuvent sans doute être expliquées par la quotidienneté des filles qui ont acquis très tôt l'habitude d'accomplir les tâches domestiques et qui ont été amenées à intérioriser un modèle de rôle axé sur l'identité maternelle et à y aspirer comme étant celui auquel elles sont destinées. Par voie de conséquence, l'école ou la poursuite des études devient, en telles circonstances, un détour de trajectoire superflu pour accéder au modèle prisé dans leur milieu, alors même qu'elles vivent dans un contexte de vie peu favorable aux études. Aussi, plusieurs finissent par abandonner l'école pour le mariage sans aucune hésitation ni regret. Dans certains cas, les mères vont même jusqu'à décourager leurs filles qui ne réussissent pas à ne pas continuer leurs études. Telle est la déclaration d'une mère à propos de sa fille qui vient d'essuyer un échec scolaire l'année dernière:

«Moi je ne sais pas lire ni écrire, mais je sais compter de l'argent. Si ma fille peut lire et écrire, cela lui suffirait largement. Qu'est-ce qu'elle cherche davantage. Je vais l'initier à développer des compétences pour lui permettre d'exercer des activités génératrices de revenus. Elle verra qu'elle n'aura plus de soucis à se faire».

Selon le jugement de cette mère, même avec les études, sa fille reviendra toujours à la case de départ alors à quoi bon de se gêner pour l'encourager ou la motiver à aller à l'école. De façon générale, les tâches traditionnelles dévolues aux femmes sont multiples, elles ont le devoir de bien les accomplir pour en être dignes. Malheureusement, dans l'accomplissement de leurs devoirs domestiques, elles sont pour la plupart accompagnées de leurs filles élèves ou celles en âge d'être scolarisées. C'est ainsi qu'à la fin de la journée, elles sont fatiguées et ne peuvent rien faire d'autre que de dormir ou de somnoler quand elles sont à table pour étudier leurs leçons ou faire leurs exercices et devoirs de maison. Cette pratique nuit à la réussite scolaire des filles et perturbe leur cheminement dans l'apprentissage scolaire.

De ces témoignages recueillis, nous concluons que la lutte contre l'analphabétisme et la sous-scolarisation de la «classe des femmes» est souvent mise au second plan, sinon passée sous silence par les membres de la société ouatchi en raison même de la prégnance



d'un modèle culturel féminin qui ne remet pas en cause l'infériorisation sociale des femmes. Autre manifestation de la prégnance d'un tel modèle et de son intégration par les membres de la société ouatchi est que les femmes rencontrées ne sont pas unanimes pour reconnaître la nécessité d'une lutte afin d'obtenir de la pleine reconnaissance du potentiel humain des femmes et son plein développement, alors que d'autres la considèrent secondaire.

#### 7.4. Contraintes significatives qui agissent sur la réussite des filles à l'école

À travers les données obtenues et nos observations, nous avons été en mesure d'identifier certains aspects de la culture et des pratiques sociales qui expliquent « l'exclusion » des filles ou des femmes du système éducatif scolaire. L'un de ceux-ci est certainement la valeur différentielle accordée à l'un et l'autre sexe, telle que la priorité accordée à la scolarisation des garçons. En effet, la mentalité de façon générale dans le milieu ouatchi est que « les filles à l'école ne serviront pas à grande chose ». Quelle que soit l'éducation scolaire reçue, elles se marieront dans une autre famille. Ainsi les efforts et les investissements des parents seront vains dans la mesure où elles ne vont pas pérenniser le nom de leur famille d'origine et seront mises au service de leur belle famille. Tout compte fait, même si elles ne sont pas scolarisées, elles trouveront chacune un homme comme partenaire à qui elles vont se marier. Selon l'institution sociale les garçons sont considérés comme les héritiers directs des familles parce qu'ils pérennisent le nom de leurs ascendants, par conséquent, tous les sacrifices possibles seront faits pour leur donner une éducation scolaire parfaite ou une formation qui leur permettra d'être à la hauteur de leurs devoirs et responsabilités éventuels vis-à-vis de leur famille et de la société.

La plupart des femmes interviewées semblent trouver normale la répartition différenciée des tâches entre les hommes et les femmes, résultat de la division sociale des sexes et de la division sexuelle du travail. En effet, dans la société ouatchi, les préjugés tels que « *les garçons sont plus aptes à réussir aux études que les filles* », « *les filles sont du sexe faible* », etc. sont intériorisés par les enfants. Ces préjugés créent et favorisent une forme de discrimination entre ceux-ci. À partir de là, les filles expérimentent chaque instant la discrimination faite à leur égard comme un déséquilibre interne psychique. De ce fait, elles sont prédisposées à vivre des situations psychologiques néfastes dans leur vie personnelle. Ainsi, elles développent tout au long de leur vie des sentiments, tels que le sentiment d'infériorité, la perte de confiance en soi, la résignation et l'esprit de soumission. Ce faisant,

elles ont peu de chance à pouvoir communiquer facilement et à s'affirmer comme des personnes à part entière. Cette situation de malaise chez les femmes constitue d'énormes désavantages à la réussite surtout scolaire de celles-ci.

Dans cette logique discriminatoire, beaucoup de parents estiment que les filles doivent les aider pour pouvoir subvenir aux besoins scolaires des garçons afin de maintenir ceux-ci le plus possible à l'école. Cette attitude des parents en général, et des mères en particulier, trouve son explication dans le fait qu'eux-mêmes, pour la plupart, n'ont pas bénéficié d'une éducation scolaire et n'ont aucune idée de l'importance, ni de la nécessité de celle-ci. Curieusement, certains parents instruits semblent céder parfois aux traitements inégalitaires sexués des enfants sous l'influence des contraintes socio-culturelles. Ce traitement inégalitaire est confirmé par le témoignage d'une volontaire américaine du Corps de la paix sise dans la localité, dans le cadre du programme de Santé Communautaire :

«Selon moi, la contrainte la plus significative est le rôle social entre genre ici dans la culture traditionnelle des Ouatchi. Si le rôle des femmes était seulement de rester à la maison, garder les enfants et préparer la nourriture, pourquoi avaient-elles besoin d'aller à l'école? L'exécution de ces tâches par les femmes contribue plus à la sous scolarisation des filles que la plupart des autres contraintes. Malgré le manque de moyens financiers par exemple, on envoie les garçons en premier à l'école avant les filles. De même pour la répartition des tâches entre genre, je pense que la répartition des tâches ici diffère de ce qui se fait chez moi aux États-Unis. Mais, je ne pense pas que nous sommes parfaits et je n'ose pas dire que la répartition ici est mauvaise. Néanmoins, il y a quelque chose dans mon cœur, en tant que femme, qui dit que ce n'est pas juste cette répartition et ce sont les femmes qui souffrent plus que les hommes».

Cette inégalité dans le traitement entre filles et garçons au regard du choix des enfants à scolariser en priorité relève systématiquement d'une construction sociale et de la naturalisation du destin des femmes. Or, en aucun cas, la nature biologique ne peut servir d'explication à la socialisation différenciée des enfants; ni à l'intériorisation des femmes des pratiques de reproduction sociale, des préjugés, des stéréotypes et de la discrimination dont elles sont elles-mêmes victimes et vecteurs. Les femmes sont individuellement et collectivement appropriées par le système sociopolitique patriarcal aux fins de la reproduction biologique et de la production économique. Allant dans le même sens que ce postulat, les auteures (Delphy, Mathieu, Bunche et Redstocking) soutiennent que :

«Les femmes constituent une « classe politique » dans la mesure où elles sont individuellement et collectivement exploitées et opprimées par la classe des

hommes. La classe politique féminine, n'est pas une classe biologique femelle, mais bien une classe sociologique des femmes dont la capacité de reproduction devient fonction sociale et objet d'exploitation et d'appropriation.». (Cours FEM 7000, Automne 2007, p. 5).

Soulignons que la situation des femmes togolaises n'est pas plus qu'ailleurs homogènes et elles ne vivent pas toutes de la même façon les incitations et contraintes des rapports de sexes. Dans notre contexte de travail, le rapport de force bien entendu est imbriqué avec les rapports sociaux et coproduit dans son interaction avec ceux-ci. De telle situation génère des articulations et des enchevêtrements différents de la domination patriarcale. Des facteurs, des conditions intrinsèques à la situation économique, aux différences générationnelles ou encore au milieu de vie (campagne, semi-urbain, urbain) interviennent dans les pratiques éducatives et dans l'accès à l'éducation scolaire des femmes et des filles. D'une manière explicite, cela signifie que toutes les femmes n'occupent pas les mêmes positions sociales et qu'il existe aussi des clivages entre elles.

En somme, nous retenons que l'exécution des diverses tâches dévolues aux femmes, leurs multiples responsabilités vis-à-vis de leur famille et de la société pèsent lourds sur la trajectoire scolaire des filles et excluent davantage les femmes du système scolaire, ce qui vient confirmer notre hypothèse de départ. De gré ou de force, les filles pour leur vie future sont totalement impliquées dans des activités domestiques, au même titre que les mères à qui incombe le devoir de les éduquer. Cela nous amène aux solutions envisageables et aux futures pistes de recherche.

## CONCLUSION

La présente étude sur la division sexuelle du travail dans les sphères privée/publique et les impacts des pratiques socioculturelles sur la sous scolarisation des femmes et l'éducation scolaire des filles, en milieu ouatchi au Togo, a pour but de contribuer à une meilleure compréhension des conditions culturelles et matérielles qui éloignent les jeunes filles de l'école, les confinent à un rôle subalterne et d'appoint au sein de leur famille et les tiennent à l'écart de la sphère publique. C'est à travers la question de l'accès des filles au milieu scolaire et leur maintien dans ce même milieu que nous avons cherché à mettre en lumière le traitement différencié réservé aux filles et aux garçons. Pour répondre à cette question principale, nous nous sommes intéressés notamment à des questions subsidiaires relatives à la socialisation des filles, à leur performance scolaire et à la division sexuelle du travail.

Nous avons identifié, le rapport au mariage dans la société traditionnelle ouatchi comme le point de départ du «cercle vicieux» de l'oppression, de la domination, de l'exploitation et de la subordination des femmes : les hommes étant toujours considérés comme les chefs de famille et omnipotents en tout ce qui concerne l'avenir de leur famille. Par conséquent, les femmes, pour la plupart analphabètes ou semi-lettrées, sont placées en situation de dépendance par rapport aux hommes et sont limitées à la sphère privée, vouées aux travaux domestiques et aux soins du mari et des enfants. Cette polarisation des rôles de sexe, peu remise en question dans le milieu ouatchi, reconfirme les femmes dans leur situation de dépendance aux hommes et justifie, par effet de retour, la pérennité de la tradition et de la culture patriarcales. Actrices de cette dynamique, les femmes paradoxalement sont elles-mêmes, à la fois victimes des pratiques «andocentrismes» de l'ordre patriarcal et reproductrices de celles-ci à travers leurs propres attitudes et pratiques, mais surtout à travers l'action pédagogique qu'elles exercent à l'égard de leurs propres enfants et la valorisation qu'elles accordent elles-mêmes à la division sexuelle des rôles.

Le rôle des femmes dans leur propre reproduction sociale des représentations susmentionnées est un phénomène bien documenté et relève des mécanismes de socialisation. En effet, pour Guillaumin (1978) : *«Le rapport d'appropriation est généralisé, il concerne bien la classe des femmes toute entière. Mais c'est dans la famille qu'il s'exprime (et s'observe) de façon privilégiée parce qu'il y est institutionnellement marqué par le contrat de*

*mariage*». Ainsi, dans leur situation de sous scolarisation et leur appréciation limitée de leur propre condition de femmes, elles pérennisent la tradition à travers la transmission des mêmes valeurs sociales aux enfants.

À partir de ces constats, nous affirmons qu'en toute évidence, l'analphabétisme et/ou la sous-scolarisation des femmes, sont des phénomènes sociaux de taille qui causent des préjudices à tous et à toute la société. Par voie de conséquence, ils constituent un handicap majeur au développement personnel des femmes elles-mêmes et au développement durable de la société en général. Il est évident que l'éducation libère l'homme de la chaîne de l'ignorance et lui permet d'apprendre à comprendre le monde qui l'entoure, à apprendre à être, à faire et à savoir faire, comme l'a bien souligné un passage du rapport de la troisième session de la Commission internationale sur l'éducation en 1994 :

«L'élargissement des savoirs, qui permet à chacun de mieux comprendre son environnement, sous ses divers aspects, favorise l'éveil de la curiosité intellectuelle, stimule le sens critique et permet de déchiffrer le réel en acquérant l'autonomie de jugement. De ce point de vue, répétons-le, il est essentiel que chaque enfant, où qu'il soit, puisse accéder sous une forme appropriée à la démarche scientifique et devenir pour toute sa vie «ami de la science». (Rapport de la troisième session de la Commission, Paris, 12-15 janvier 1994, cité par Delors, 1999, p.85).

Cette nécessité de l'éducation devrait être transmise à tous, à toutes et surtout aux jeunes générations comme valeur primordiale à acquérir dans le milieu ouatchi.

En définitive, la condition d'analphabétisme et d'ignorance de la plupart des femmes, actrices sociales et victimes de ce système patriarcal de domination masculine, conduit celles-ci à promouvoir largement ce même système sociopolitique qui les opprime pourtant. Le mariage, la socialisation, l'analphabétisme sont les outils du patriarcat qui lui permet de fonctionner en tant que système.

Ces constats plus hauts mentionnés constituent des enjeux sociaux majeurs reconnus comme défis généraux et de taille qui découlent des revendications et des propositions des mouvements féministes, notamment radicale, matérialiste et naturaliste et qui sont aussi supportés, pour plusieurs, par les organismes internationaux entre autres Unicef, Unesco et les programmes de développements axés sur Genre et Développement.

Les principes fondamentaux soutenus par ces instances sont basés essentiellement sur : la reconnaissance de l'égalité, la distanciation par rapport à l'idéologie naturaliste, l'abolition progressive de la polygamie et la transformation de la conception de l'institution conjugale. En outre, l'éducation des filles, la valorisation de leurs capacités, la transformation des pratiques de socialisation, les meilleurs accès des femmes aux ressources sociétales (accès à l'éducation scolaire et à la santé), les luttes aux représentations sociales discriminantes et à la stéréotypie sexiste, la meilleure répartition des responsabilités et tâches domestiques sont également pris en compte par ces instances.

En effet, un certain nombre d'études de terrain ont montré au Togo, entre autres, le manque de leadership des femmes en milieu rural et l'insuffisance de leur accès à la sphère publique. (Ekluboko, K. G. et Banwodougou, K. D., 2006). Il a été également diagnostiqué qu'un certain nombre de facteurs socioculturels, institutionnels et pédagogiques exercent toujours leurs effets discriminatoires à l'égard de la scolarisation des filles (Kpakpo, A. P.; Ekluboko, K. G.; Alabi, F. A., 2003). De plus, certaines transformations, telles que la mobilité des femmes en quête de travail rémunérateur dans les centres urbains, amorcent un changement dans le mode de vie des couples (G.F.2D, 1994). Ce constat laisse présager une ouverture vers une perspective d'autonomie des femmes.

Des approches de solution du point de vue du mariage, de la socialisation des enfants (éducation traditionnelle en famille et/ou scolarisation) et de la reproduction des représentations sociales sont envisageables.

Au niveau du mariage, une nouvelle philosophie, une nouvelle culture ou vision de la vie conjugale, basée sur l'égalité et l'équité entre les conjoints est nécessaire, mieux indispensable. Dans cette perspective, les conjoints doivent ensemble assumer leurs responsabilités et couvrir les charges afférentes et inhérentes aux besoins de leur famille.

Par rapport à la socialisation de l'enfant considérée comme la période durant laquelle celui-ci établit des liens avec son entourage, s'y adapte et s'intègre dans la société; il convient de réviser les valeurs qui sous-tendent l'éducation familiale et scolaire ainsi que les méthodes pédagogiques et les pratiques de transmission de ces valeurs. Ce faisant, les représentations sociales doivent être revues en les dépouillant de tout préjugé sexiste, de tout comportement ou attitude discriminatoire qui relègue les femmes à une position inférieure par rapport aux

hommes. Ces solutions sont envisageables dans la mesure où l'évolution actuelle et la vision du monde ne sont plus les mêmes. D'ailleurs, l'opinion publique locale commence par s'ouvrir au changement à travers l'impact des moyens de communication (radio, télévision, téléphone, internet, etc.), par les actions des organismes de développement communautaire et par le biais des campagnes de sensibilisation. Dès lors, une concertation de tous les acteurs sociopolitiques : autorités traditionnelles, politiques, judiciaires, planificateurs, hommes et femmes, parents et les partenaires au développement (UNICEF, UNESCO, FNUAP, CUSO, CRDI, ACDI entre autres), en vue d'œuvrer pour un changement social capital, s'avère nécessaire.

Il est important pour l'ensemble de la société, de travailler pour bannir toutes les formes d'inégalités sociales : les préjugés, les stéréotypes, le sexisme, la division sexuelle du travail, la division sociale des sexes et le patriarcat. Bref, il est important voire impératif d'œuvrer de concert à abolir la discrimination sous toutes ses formes au sein de la société. Nous rappelons que le patriarcat est le système sociopolitique qui présente la société comme une «structure hiérarchique» fondée sur les classes et les rapports sociaux de sexe ou de genre. Il est également nécessaire de se mobiliser pour corriger la conception de la vie des femmes dans le système patriarcal, par rapport à leur subordination, leur exploitation et leur oppression.

De la même manière, pour les solutions envisageables dans la perspective féministe, il est indispensable de prendre en considération la lutte de la libération des femmes vis-à-vis de l'acceptation des théories, approches ou perspectives fondées sur le «mode de la liberté» des individus, du droit à l'égalité et à l'équité entre les sexes sur tous les plans. Il est aussi impératif d'obtenir un consensus qui aboutit à une vision collectiviste, mutuelle des responsabilités à l'égard des enfants et à l'élimination de la discrimination entre genre dans les sphères publique (politique) et privée (famille ou domestique). La sphère privée étant considérée comme le lieu spécifique de l'oppression des femmes. Ce consensus doit inconditionnellement passer par la révision des deux principes organisateurs de la division du travail entre les sexes : le principe de séparation et le principe hiérarchique selon Kergoat. Il est surtout nécessaire de bannir toutes les formes de différences instituées dans les traitements des enfants et dans les rapports sociaux entre les hommes et les femmes qui participent à la discrimination.

Plus spécifiquement, il y a lieu de reconnaître que les multiples responsabilités des femmes dans la sphère privée, leur fonction à la fois dans le privé et le public agissent sur leurs disponibilités et leurs capacités de recevoir une éducation scolaire efficiente. Étant entendu que dans le contexte actuel de la mondialisation basé sur les exigences de partenariat, il n'est pas concevable de faire de l'école un domaine privilégié du «genre masculin» et «une bête noire» du «genre féminin». En matière d'éducation scolaire, il faudrait donner les chances égales à tous les enfants sans distinction de sexe. Dans cette logique, les parents doivent comprendre l'importance de l'éducation scolaire des enfants, par rapport à l'évolution actuelle du monde. Ils doivent inévitablement penser non pas à une complémentarité entre l'éducation informelle traditionnelle et l'éducation scolaire mais, à une nécessité pour les enfants «d'apprendre à être». Ainsi, ils feront de ces enfants des «Hommes et des Femmes» capables de faire face à des différentes situations qui se présenteront à eux quelque soit le lieu.

En guise de recommandation par rapport à la mise en œuvre des solutions envisageables, nous faisons quelques suggestions que nous souhaiterions prises en compte par les acteurs concernés de façon sérieuse et conséquente.

À court terme, il faut élaborer des stratégies en matière de sensibilisation et d'éducation des femmes, susceptibles à :

♀ Faire connaître à celles-ci leurs droits fondamentaux tels que : l'éducation scolaire, la santé, la liberté d'expression, l'égalité, l'équité. Ces concepts doivent être intégrés et inscrits dans un programme spécifique à l'intention des femmes, pour favoriser leur contribution et leur participation active au processus de développement social, économique et politique. Par voie de conséquence, des programmes d'alphabétisation aux adultes doit être initiés et pris en compte par les acteurs de développement afin de briser le cercle vicieux de l'analphabétisme. Par ailleurs, il est évident qu'un travail important de conception et d'éducation soit fait auprès des garçons et des filles afin de rendre possible et réelle l'égalité entre les sexes et les amener à voir les préjudices dont sont actuellement victimes les femmes. De plus, il est nécessaire de mettre sur pied des programmes spéciaux polyvalents destinés aux parents. Ces programmes spéciaux devraient être axés sur des notions de la construction de l'identité sexuée des enfants par rapport à leurs rôles d'éducateurs et d'éducatrices au sein de la relation père-



mère-enfant. Ces outils permettront aux parents : d'amorcer progressivement le changement de leur mentalité, afin d'abandonner les pratiques traditionnelles qui nuisent au bien-être du sexe féminin et de modifier leur mode de traitement vis-à-vis des enfants. Dans une perspective sociocognitive, Granié-Gianotti (1997)<sup>12</sup> a abordé la question de la construction de l'identité sexuée des enfants en parlant de : *«l'identité sociale de sexe»* et de *«l'image sexuée de soi»*. Cette approche soutient que : *«les pratiques éducatives différenciées (selon les attitudes relatives aux rôles de sexe) sont liées à la conformisation de l'enfant aux stéréotypes en vigueur»*. (Granié-Gianotti, 1997, p. 76).

♀ Encourager l'éducation des enfants en leur donnant une chance égale de réussite scolaire. Dans cette perspective, les acteurs du système éducatif devraient être encouragés à adopter une discrimination positive vis-à-vis des élèves filles. Ainsi, ils pourront favoriser leur participation active aux cours, aux séances de contrôle continu et dévaluation en classe; et leur donner l'opportunité de prendre la parole de façon régulière pour répondre aux interrogations des enseignants.

À long terme prévoir l'application de programmes d'actions concrètes à l'endroit des différents acteurs et de la population.

Vis-à-vis de la population à la base, il faudrait initier des programmes d'IEC (Informer, Communiquer et Éduquer) en rapport avec des notions d'équité, d'égalité entre genre, à l'instar des programmes de l'ONG la COLOMBE qui met en œuvre des programmes de sensibilisation des communautés, de formation professionnelle et d'insertion sociale des jeunes filles-mères (les adolescentes mères). Pour ce faire, il s'avère important de concevoir des programmes d'IEC et de formation liés à la problématique du genre, à l'approche du genre et développement en faveur des associations socioculturelles en tant que groupes organisés ainsi que les autres partenaires concernés (Services techniques des ministères de l'éducation et des affaires sociales). Du point de vue de l'enseignement une révision du mode de recrutement des enseignantes, actuellement sous représentées, serait nécessaire en tenant

---

<sup>12</sup>L'étude de Granié-Gianotti (1997) envisage les rapports entre la différenciation paternelle (implication dans les tâches éducatives, conformité aux rôles de sexe, et stéréotypes) et l'identité sexuée du jeune enfant [...] analysée ici dans une perspective sociocognitive et abordée selon deux dimensions : l'identité sociale de sexe, définie comme la « conscience d'appartenir à un groupe de sexe » (Granié-Gianotti et Zaouche-Gaudron, 1999, p. 207), est abordée par l'intermédiaire de la constance de genre, des connaissances de rôles de sexe et par la flexibilité des séances de genre; l'image sexuée de soi est « l'auto-attribution et l'organisation chez le sujet des caractéristiques socialement définies comme appropriées à son groupe de sexe » (op. cit. , p.207).

compte de la parité entre enseignants et enseignantes pour servir de modèles aux élèves filles comme aux élèves garçons. En outre, un accent devrait être mis sur la sensibilisation du groupe des hommes à propos de la problématique de la prise en charge des familles. Cela pourrait se faire à travers des animations et des tables rondes de groupes d'hommes et même des sketches, de façon à mettre en exergue des situations de femmes et de filles aux prises à des traitements andocentristes.

En définitif, nous espérons avoir une vision révisée de la division sexuelle du travail, tout en prenant en compte la suppression du mécanisme de la division du travail entre les sexes, la division sociale des sexes, l'hierarchie et la différence entre les hommes et les femmes. Nous souhaitons enfin de compte obtenir : la répartition équitable des rôles et des responsabilités entre les hommes et les femmes, le respect des règles de parité et d'équité entre genre et une éducation scolaire égalitaire pour femmes/filles, hommes/garçons.

La présente recherche a permis de mettre en exergue les pratiques inégalitaires sexuées au sein de la population Ouatchi (Sud-Ouest du Togo). En regard des résultats obtenus, des solutions envisageables et des stratégies proposées pour l'amélioration des conditions existentielles des femmes et des filles, il serait intéressant en guise de piste de recherche ultérieure, d'approfondir entre autres, l'aspect polygamique du système matrimonial ouatchi. À cet effet, découvrir et comprendre les schèmes de valeurs et les facteurs socioculturelles qui sous tendent ce système matrimonial polygamique. Les femmes y sont-elles réellement tributaires?

Notre présent sujet de recherche : «Femmes-Travail-Pratiques éducatives» pourrait être revue et analysée sous un angle comparatif, au point de vue régional, national voire international.

## ANNEXES

### Questionnaire et guides d'entretien

#### Questionnaire : caractéristiques sociales professionnelles et vie domestique

N°	Questions et filtres	Réponses / codes
1	Avez-vous fréquenté l'école?	Oui..... 1 Non.....2
2	Quel est le plus haut niveau d'études que vous avez atteint: primaire, 2 degré, 3 degré ou supérieur?	Primaire..... 1 Deuxième degré.....2 Troisième degré.....3 Supérieur..... 4
3	A quel âge avez-vous arrêté d'aller à l'école?	Âge .....
4	Quelle est la raison principale pour laquelle vous avez arrêté d'aller à l'école?	Famille avait besoin d'aide aux champs, à la maison..... 1 Ne pouvait pas payer les frais.....2 Échec à l'école ..... 3 N'aime pas l'école ..... 4 Décès d'un parent .....5 Autres
5	Quelle est la raison principale pour laquelle vous n'avez pas reçu une formation ou appris un métier?	Famille avait besoin d'aide aux champs, à la maison..... 1 Ne pouvait pas payer les frais.....2 Pas intéressée. .... 3 N'avais pas d'idée ..... 4 Autres
6	Quel est votre état matrimonial actuel?	Mariée monogame.....1 Mariée polygame.....2 Union libre.....3
7	Est-ce que votre conjoint a fréquenté l'école?	Oui..... 1 Non.....2
8	Quel est le plus haut niveau d'études qu'il a atteint?	Primaire..... 1 Deuxième degré.....2 Troisième degré.....3
9	A quel groupe ethnique appartenez-vous?	
10	Quelle religion pratiquez-vous?	
11	Combien de personnes y compris vous-même, vivent de façon permanente dans votre ménage?	Nb. Pers.....
12	Combien d'enfants vivants avez-vous en tout?	Nb. de filles..... Nb. de garçons.....
13	Combien de vos filles et de vos garçons de 5 ans et plus vont à l'école?	Nb. de filles..... Nb. de garçons.....
14	Quel est le résultat de vos filles?	Pas de réussite / échec..... 1 Réussite moyenne..... 2 Bonne réussite..... 3

15	A quoi cela est dû ?	Bien encadrée à la maison..... 1 Exécute les tâches domestiques /AGR.....2 Pas d'aptitude Intellectuelle..... 3 Pas d'aspiration..... 4
16	Avez-vous un fond commun pour subvenir aux besoins du ménage?	Oui..... 1 Non.....2
17	Habituellement, qui se charge de : L'achat des vivres/nourritures de la famille ? L'achat de vos vêtements (enquêtée) ? L'achat des vêtements de votre mari ? L'achat des vêtements des enfants? De l'achat des médicaments en cas de maladie? De l'achat de pétrole..., savon..... ? Donner l'argent de poche aux enfants ?	Enquêtée.....  Mari /conjoint.....  Les deux.....
18	Habituellement qui exécute les taches ménagères suivantes : La recherche d'eau? Aller moudre la farine au moulin? Soins des enfants (laver, habiller.....) Faire la lessive du mari /conjoint ? L'hygiène et propriété de la maison ? La vaisselle? l'entretien des chambres? Faire les courses pour la famille?	Enquêtée.....  Mari /conjoint.....  Les deux.....

## Guide d'entretien : Femmes

N°	Questions
1	Quelles explications donnez-vous à la division sexuelle du travail?
2	Quelle est votre perception vis-à-vis de la répartition sociale des tâches et rôles, entre femmes et hommes?
3	Quel sens donnez-vous à cette répartition sociale des tâches et rôles entre les hommes et les femmes?
4	Quels sont les impacts de cette répartition des tâches et rôles entre les hommes et femmes sur l'éducation scolaire et l'alphabétisation des femmes ou sur la scolarisation des filles?
5	Quelles sont les valeurs importantes et nécessaires que transmettez-vous aux filles et garçons, tout au long de leur socialisation?
6	Selon vous, quels sont les avantages et les inconvénients du rôle social que jouez-vous, au sein de la société, en tant que femmes?
7	Quelles valeurs et croyances attachez-vous à ces pratiques sociales?
8	Quels rapports établissez-vous, aujourd'hui entre les conséquences de la répartition sociale des tâches et rôles entre les sexes et l'analphabétisme de la majorité des femmes ou leur exclusion du système éducatif scolaire et la sous-scolarisation des jeunes filles?
9	Selon vous, quelles sont les contraintes significatives dans votre localité qui agissent sur la réussite des jeunes filles à l'école ?
10	À votre avis qu'est-ce qui expliquerait de manière fondamentale la sous-scolarisation des jeunes filles ?
11	Que peut-on faire pour résoudre le problème et améliorer la scolarisation de la jeune fille, du point de vue de l'accès et du maintien de celles-ci dans le système scolaire?
12	Pensez-vous qu'on peut intégrer des nouvelles valeurs afin d'apporter des améliorations à la condition des femmes?
13	Si Oui, quelles sont ces nouvelles valeurs susceptibles à favoriser des changements par rapport à l'ancienne vision sociale du rôle et de l'image des femmes épouses, mères, ménagères, éducatrices et productrices?
14	Si Non, quelles sont vos perspectives pour les générations à venir en matière d'équité et d'égalité entre les deux sexes?
15	Pensez-vous que c'est possible de parvenir à l'équité ou à la parité dans la répartition sociale des tâches, rôles et responsabilités entre hommes et femmes?
16	Quelle définition d'approche participative proposeriez-vous qui impliquerait de façon équitable les hommes et les femmes, dans l'accomplissement des tâches/ rôles et dans la prise en charge de la socialisation et de l'éducation scolaire sans distinction de sexe?
17	Faites-nous des propositions concrètes allant dans ce sens ?

## Guide d'entretien : Autorités traditionnelles et hommes chefs de ménages

N°	Questions
1	Que pensez-vous de la répartition des tâches entre genre ?
2	Quel type d'éducation, une mère devra-t-elle donner à sa fille?
3	Que doit-elle faire s'agissant du garçon ?
4	Quels sont les critères pour reconnaître une « bonne femme » dans la société ?
5	Quels sont les devoirs de l'homme à l'égard de la femme ?
6	Que pensez-vous de l'image que la société a de la femme et de l'homme ?
7	Que proposeriez-vous pour qu'il y ait équité entre les hommes et les femmes?

## Guide d'entretien : Acteurs de l'éducation-ONG

N°	Questions
1	Selon vous, quelles sont les contraintes significatives dans le milieu qui agissent sur la réussite des jeunes filles à l'école ?
2	Que pensez-vous de la répartition des tâches entre genre selon les normes sociales dans le milieu ?
3	À votre avis, qu'est-ce qui expliquerait de manière fondamentale la sous-scolarisation des jeunes filles ?
4	Que peut-on faire pour résoudre le problème et améliorer la scolarisation de la fille ?
5	Faites-nous part de vos suggestions allant dans ce sens ?

## Guide d'entretien : Filles

N°	Questions
1	Selon vous, quelles sont les tâches spécifiquement réservées aux filles/femmes?
2	Parmi ces tâches y en a-t-il que votre père exécute ?
3	Pensez-vous que les garçons doivent eux aussi exécuter certaines tâches au sein du ménage/foyer ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi?
4	Pensez-vous que l'exécution des travaux domestiques et AGR perturbent votre cursus scolaire? Si oui, dites-nous comment?
5	Si non, en quoi l'exécution des travaux domestiques et AGR ne perturbent-elle pas votre cursus scolaire?
6	Que souhaiteriez-vous pour améliorer la scolarisation des filles ?

## Tableaux

Tableau 5.5 Opinion des femmes par rapport aux résultats des élèves filles

Résultat scolaire des filles	Effectif
Pas de réussite	50
Réussite moyenne	20
Bonne réussite	10
Total	80

Tableau 5.6 Effectif des élèves inscrits, année scolaire : 2006-2007

E.P.P Wogba A	Inscrits		Total
COURS	G	F	
CP1	47	44	91
CP2	35	24	59
CE1	46	29	75
CE2	40	29	69
CM1	33	19	52
CM2	28	07	35
Total	229	152	581

### *Résultats au CEPD 2006-2007*

Cours	Inscrits			Admis			Ajournés		
	F	G	T	F	G	T	F	G	T
CM2 A	07	25	32	05	22	27	02	03	05

Tableau 5.12 Les différents devoirs dévolus aux femmes

Devoirs dévolus aux femmes	Effectif	Total
Préparer à manger	46	80
Aider le mari dans ses AGR	30	80
Veiller à l'éducation des enfants	28	80
Exercer une AGR	26	80
Respect du mari et de la belle-famille	26	80
Laver les habits du mari	26	80
Bien entretenir la maison	24	80
Faire des enfants (procréer)	22	80
Veiller à la santé du mari	20	80
Aimer le mari	4	80
Être fidèle à l'homme	2	80
Aider le mari financièrement	2	80



Tableau 5.13 Types d'éducation indispensable aux jeunes filles

Types d'éducation	Effectif	Total
Initier aux les travaux domestiques	68	80
Donner de bons conseils	50	80
Apprendre à faire de bons repas	42	80
Apprendre les bonnes manières	34	80
Apprendre à se faire respectée et à respecter	24	80
Scolariser les enfants	18	80
Lui interdire les mauvaises compagnies	12	80
Aider la fille à apprendre ses leçons	12	80
Lui montrer comment gérer ses AGR	10	80
Lui apprendre à travailler au champ	10	80
Lui apprendre l'amour du prochain	2	80
Lui apprendre la patience	2	80
Lui apprendre la fidélité	2	80

Tableau 5.14 Tranche d'âge des interviewées

Femmes	Tranche d'âge	Nombre
Jeunes	15 ans à 25 ans	20
Adultes	26 ans à 35 ans	47
Matures	36 ans à 49 ans	13
Total	80	

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages

Abric, Jean-Claude. 2003. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection Psychologie sociale, 252 pages.

Autain, Clémentine. 2003. *Les droits des femmes : l'inégalité en question*. Toulouse : Milan, Collection Essentiels Milan, 63 pages.

Barrère-Maurisson, Marie-Agnès. 1984. *Sexe du travail : Structures familiales et système productif*. Presses Universitaires de Grenoble, 320 pages.

Baudelot, Christian et Establet, Roger. 1979. *L'école primaire divise. Un dossier*. Paris : Petite Collection Maspéro. 119 pages.

BIT. 1998. *Rapport sur l'emploi dans le monde 1998-1999. Employabilité et mondialisation. Le rôle crucial de la formation*. Genève (Suisse) : Données de catalogue du BIT, 275 pages.

Boudon, Raymond. 1979. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. 1<sup>ère</sup> édition : 1973. Paris : Armand Colin, 398 pages.

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, 279 pages.

Boserup, Ester. 1983. *La femme face au développement économique*. Trad. De l'anglais par Marache, Catherine. Paris : PUF, 315 pages.

BREDA. 1997. *Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique, 1997 : Innovation et refondation*. Dakar (Sénégal) : UNESCO / BREDA, 311 pages.

Carnoy, Martin. 1977. *L'éducation et l'emploi : une étude critique*. Paris : Unesco / IIEP, 140 pages.

Cherkaoui, Mohammed. 1986. *Sociologie de l'éducation*. Paris : PUF, 125 pages.

Comité Québécois Femmes et Développement (CQFD) de l'Association Québécoise des Organismes de Coopération Internationale (AQOCI). 2004. *Genre et Développement*. Montréal, Québec, p. 148.

Coombs, Philip Hall. 1985. *La crise mondiale de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, 373 pages.

Delors, Jacques et al. 1999. *L'Éducation : Un Trésor est Caché Dedans : Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. 2<sup>ème</sup> éditions. (1<sup>ère</sup> édition 1996). Paris : UNESCO, 287 pages.

Descarries, Francine, et Corbeil, Christine. 2002. *Espace et temps de la maternité*. Les Éditions du remue-ménage, Montréal, 543 pages.

Descarries, Francine –Bélanger. 1980. *L'école rose...et les cols roses : La reproduction de la division sociale des sexes*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin, Ste-Foy : Centre de l'enseignement du Québec (CEQ) 1980, 125 pages.

Delphy, Christine. 1998. *L'Ennemi principal*, Tome 1 *L'Économie politique du Patriarcat*. Paris : Éditions Syllepse, Collection : Nouvelles Questions Féministes, 280 pages.

Direction Générale de la Planification de l'Éducation (DGPE), division des Statistiques. 2001. *Annuaire National des Statistiques Scolaires*. Année 2000-2001, Lomé.

Duru-Bellat, Marie et Zanten, Agnès Henriot-van. 1992. *Sociologie de l'école*. Paris : Édition Armand Colin, 233 pages.

Durkheim, Émile. 1997. *Éducation et Sociologie*. 3<sup>ème</sup> Édition. Paris : Presses universitaires de France (Quadrige), 130 pages.

Division de la Population et des Ressources Humaines, Département de l'Afrique Occidentale et Centrale, Togo. 1995. *Scolarisation et Scolarité des filles dans l'Enseignement Primaire*. Lomé, Unesco.

Delmand, Paul. 1991. *Histoire de l'Éducation en Côte d'Ivoire / des Origines à la conférence de Brazzaville*. Abidjan : Éditeur CEDA Harmat. Genre : Éducation, 435 pages.

Direction Générale de la Statistique et de la Comptabilité Nationale (DGSCN). 1998. *Enquête Démocratique et de Santé*. Togo, Lomé.

Ekluboko, K.G., et Banwodougou, K. D. 2006. *Évaluation du projet « Leadership féminin en milieu rural »*. Groupe de réflexion et d'action : Femme, Démocratie et Développement (GF2D), Centre de Recherche d'Information et de Formation pour la Femme (CRIFF), Lomé, 99 pages.

Floro, Maria et Wolf, Joyce M. 1990. *Les impacts économiques et sociaux de l'éducation primaire pour filles dans les pays en développement*. Washington : Agence des États-Unis pour le Développement International, 138 pages.

Gansoré, Noëlie. 2001. *L'éducation des adultes au Burkina Faso : étude de quatre approches alternatives selon un perspectif genre et développement*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en sociologie. Montréal : Université du Québec à Montréal (UQAM). Thèse de doctorat en sociologie, 398 pages.

Groupe de réflexion et d'action : Femme, Démocratie et Développement (G.F.2 D). 1994. *Analyse de la Situation de la Femme au Togo*. Lomé, 80 pages.

Guillaumin, Colette. 1992. *Sexe, race et Pratique du pouvoir, l'idée de nature*. Paris : Côté-Femmes. Collection « Recherches » (textes de 1977 à 1992), 239 pages.

Haicault, Monique, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (France). 2000. *L'expérience sociale du quotidien : corps, espace, temps*. Collection : Sciences sociales. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 222 pages.

Hallak, Jacques. 1990. *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. IIEP. Paris : Éditions l'Harmattan, 345 pages.

Hallak, Jacques et Caillods, Françoise. 1981 *Éducation, formation et secteur traditionnel*. Paris : IIEP, 150 pages.

Jarousse, Jean-Pierre et Mingat, Alain. 1992. *L'école primaire en Afrique : fonctionnement, qualité, produits : cas du Togo*. Institut de recherche sur l'économie de l'éducation. Dijon, 308 pages.

Kergoat, Danièle. 2002. *Travail des hommes, travail des femmes : le mur invisible*. Collection : Cahiers du genre. Paris : L'Harmattan, 250 pages.

Kergoat, Danièle. 1982. *Les ouvrières*. Collection : Actuels (sous-collection). Paris : Le Sycomore, 141 pages.

Kpakpo A. P., Ékluboko K. G., Alabi F. A., 2003. *L'élimination de la discrimination à l'égard des filles à l'école au Togo*. Recherche-action, des approches de remédiation et d'élimination de la discrimination fait aux jeunes filles à l'école. Initiative France-Unicef pour l'éducation de la jeune fille en Afrique. Projet Togo, Lomé, 118 pages.

Ki-Zerbo, Joseph. 1990. *Éduquer ou périr*. Paris: UNICEF – UNESCO, Édition de l'Harmattan, 120 pages.

Lachaud, Jean-Pierre, 1997. *Les femmes et le marché du travail en Afrique subsaharienne*. 2<sup>e</sup> éd. Paris : L'Harmattan, 223 pages.

Lahire, Bernard. 1994. «Les raisons de l'improbable : les formes populaires de la « réussite » à l'école élémentaire ». In *l'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Sous la direction De Vincent, Guy, p. 73-106. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Lange, Marie-France. 1999. *L'école au Togo : Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris : Éditions Karthala, 337 pages.

Lange, Marie-France. 1998. *École et les filles en Afrique - Scolarisation sous Condition*. Paris : Éditions Karthala, 254 pages.

- Laurens, Jean-Paul. 1992. *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse : Presses universitaires de Mirail, 259 pages.
- Lê Thành Khôi. 1978. *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue?* Paris : PUF, 227 pages.
- Lourié, Sylvain. 1993. *École et Tiers Monde*. Paris : Dominos-Flammarion, 126 pages.
- Lôwy, Ilana. 2006. *L'empire du genre : masculinité, féminité, inégalité*. Paris : La Dispute, collection le genre du Monde, 276 pages.
- Makita-Makita, Kasongo-Ngoy. 1989. *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. À quoi sert le diplôme universitaire*. Paris : L'Harmattan, 225 pages.
- Moliner, Pascal, Rateau, Patrick et Cohen-Scali, Valérie. 2002. *Les représentations sociales : pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Collection Dictact psychologie sociale, 230 pages.
- Mathieu, Nicole-Claude. 1991. *L'anatomie politique : Catégorisations et idéologies du sexe*. Collection : Recherches. Paris : Côté-femmes, 291 pages.
- ONU. 1995. Quatrième conférence mondiale sur les femmes : *Rapport de la quatrième conférence mondiale sur les femmes* (Beijing, 4-15 septembre), Chine : ONU, 213 pages.
- Pfefferkorn, Roland. 2007. *Inégalités et rapports sociaux : Rapports de classes, rapports de sexes*. La Dispute / SNÉDIT, Paris.
- Poupart, Jean et all. 1997. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique) Groupes de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives. Montréal : G. Morin, 405 pages.
- PNUD. 1999. *Rapport mondial sur le développement humain*. Bruxelles : De Boeck Université, 263 pages.
- Rathgeber, Eva M. 1992. « *FED, FDD, SED : Tendances de la recherche et de la pratique* ». *Un autre genre de développement : un guide pratique sur les rapports femmes-hommes dans le développement*. Sous la direction de Moffat, Linda. Montréal : CCCI, 35 pages.
- Sanou, Fernand. 1995. *Étude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina-Faso*. Bureau des Projets. Ouagadougou, 119 pages.
- Scott, Joan Wallach et Tilly, Louise A. 1987. *Les femmes, le travail et la famille*. Paris : Du rivage, 268 pages.

Sikounmo, Hilaire. 1992. *L'école du sous-développement : gros plan sur l'enseignement secondaire en Afrique*. Paris : L'Harmattan, 291 pages.

Tabet, Paola. 1998. *La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*. Paris: L'Harmattan « Bibliothèque du féminisme », Montréal, [textes de 1979 et 1985], 206 pages.

Vernières, Michel (éd.). 1995. *Ajustement, éducation, emploi*. Paris : Économica, 255 pages.

Voizot, Bernard. 1973. *Le développement de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Armand Colin, 327 pages.

Young, Kate. 1988. *Genre et développement - Une approche relationnelle. Un autre genre de développement : un guide pratique sur les rapports femmes-hommes dans le développement*, sous la direction de Moffat, Linda. Montréal : CCCI, 29pages.

#### **Articles / Revues / Périodiques**

Assié-Lumumba, N. Thérèse. 1997. *La question du genre dans la recherche pour le développement : quelques implications conceptuelles et théoriques*. In Communication, Atelier de formation francophone, mai 1997. Montréal, Québec, 15 pages.

Baudoux, Claudine et Noircent, Albert. 1997. « L'école et le curriculum caché ». In Femmes, éducation et transformations sociales, sous la direction du Collectif Laure-Gaudreault. Montréal : Les Éditions du Remue-ménage, p. 105- 127.

Clignet, Rémi. 1994. *La demande d'éducation : aspects sociologiques. Afrique contemporaine*. Numéro spécial, 4<sup>ème</sup> trimestre, p. 108-119.

Daune-Richard, Anne-Marie et Devreux, Anne-Marie. 1992. *Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique*. Recherches Féministes, Vol. 5 N° 2, pages 7-30.

Descarries, Francine. Cours, automne 2007. Approches, Théories et Méthodes de Recherche en Études féministes. FEM 7000-50, Iref / Relais-femmes, Montréal.

Descarries Francine. Août - décembre 2003. Le patriarcat : système distinct et instrumental de la reconduction de la division sexuelle du travail (1). Labrys, Études féministes, numéro 4, p. 33-43.

Descarries, Francine et Roy, Sherly. 1990. *Le mouvement des femmes et ses courants de pensées*. Documents de l'ICREF, N° 19, 2<sup>ème</sup> édition, Ottawa : Institut canadien de recherche sur les femmes, 40 pages.

Delphy, Christine. 2001. *L'ennemi principal*. Paris : Syllepse, collection « Nouvelles questions féministes », 2 volumes. Partisans : vol.54-55, juin/octobre, 1970, p.157-172.

Delphy Christine. 2000. *Théories du Patriarcat*. In Hirata, Helena, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré et Danièle Senotier. *Dictionnaire critique du féminisme*, PUF, p. 141-146.

Descarries, Francine. 1998. « Le projet féministe à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle: un projet de libération et de solidarité qui fait toujours sens », *Cahiers de recherche sociologique*, 1998, No. 30, 179 – 210. Collection : Les classiques des sciences sociales. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de Sociologie. Aussi accessible sur le site web : [http://classiques.uqam.ca/contemporains/descarries\\_francine/regards\\_socio\\_feminisme/regards\\_socio\\_feminisme\\_texte.html](http://classiques.uqam.ca/contemporains/descarries_francine/regards_socio_feminisme/regards_socio_feminisme_texte.html)

Doray, Pierre et Maroy, Christian. 1995. *Les relations éducations-travail : quelques balises dans un océan conceptuel*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 21, p. 660-687.

Echène Agnès. 15 octobre 2004. *Quelle alternative au patriarcat ?* Valoriser un modèle social non conjugal, Sisyphé.

Fitoussi, Jean-Paul et Savidan, Patrick. 2003. *Comprendre : Les inégalités*. Revue de philosophie et de sciences sociales, no 4, Presses Universitaire de France, Paris.

Guillaumin, Colette. 1978. *Pratique du pouvoir et idée de Nature : 1. L'appropriation des femmes*. Questions féministes. N° 2, février, p.5-30.

Institut Canadien de Recherche sur les Femmes. 1994. « WID, WAD, GAD. Tendances de la pratique dans le champ du développement ». Femmes, féminisme et développement, sous la dir. de Dagenais, Huguette et Piché, Denise. Montréal : Institut Canadien de Recherche sur les Femmes, p. 77-95.

Kergoat, Danièle. 1998. *La division du travail entre les sexes*. In Jacques Kergoat et al. *Le monde du travail*. Paris : La Découverte, (p. 319-329), 448 pages.

Kergoat, Danièle. 1992. *À propos des rapports sociaux de sexe*. Revue M, avril-mai 1992c, n°53-54, p.16-20.

Kergoat, Danièle. 1981. Production et reproduction : les jeunes travailleuses, le salariat et la famille. Critiques de l'Économie Politique N° 17.

Mathieu, Nicole-Claude. 1985. *Critiques épistémologiques de la problématique des sexes dans le discours ethno-anthropologique*. In N.-C Mathieu. 1991. *L'anatomie politique : Catégorisations et idéologies du sexe*. Collection : Recherches. Paris : Côté-femmes, (p.75-127), 291 pages.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, Ministère de l'Enseignement Technique de la Formation Professionnelle et de l'Artisanat. 1998. *Politique nationale du secteur de l'éducation et de la formation*. Togo, p. 7, 9, 17-19, Lomé.



Parsons, Talcott. 1962. « The school class as a social system: some of its functions in American society ». In *Education, economy and society*. Sous la direction de Halsey, A. H., Floud, J. et Anderson, C. A. (éd.). New York (USA): The Free Press of Glencoe, p. 434-455.

Piron, Florence. 1990. *Le pouvoir des femmes au Sahel : analyses et discussions : Série Notes et travaux*. N°17, avril. Québec : Université Laval : Centre Sahel, 45 pages.

PNUD et al. 1990. *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*. Jomtien (Thaïlande). New York : WCEFA, 25 pages.

UNESCO. 1994. *Rapport de la troisième session de la Commission* (Paris, 12-15 janvier 1994), Paris (UNESCO doc. EDC/5.)

Unicef. 2000. *La situation des enfants dans le monde 2000*. New York (USA), 118 pages.

Unicef. Avril 2000. *Nouvelle Afrique*. Bulletin de liaison du Réseau Éducatif d'Afrique de l'Ouest et du Centre, N° 11.

Université du Québec à Montréal. Département de Sociologie. 1998. *Cahiers de recherche sociologique*. No. 30. Collection : Les classiques des sciences sociales. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de Sociologie. Aussi accessible sur le site web : [http://www.uqac.ca/Classiques\\_des\\_sciences\\_soiales](http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_soiales). UQÀM.

Schultz, Théodore Paul. 1993. « Returns to women's education ». In *Women's education in developing countries: barriers, benefits and policies*, sous la direction de King, Elizabeth M. et Hill, M. Anne. Mariland (USA): World Bank, p. 51-99.

Spore. 1993. *L'intégration des femmes dans le développement : une nécessité. Femmes en Afrique subsaharienne*. Les dossiers de presse du CDTM, N° 47. Paris : Ritimo Production, p. 19-21.

Tahon, Maïe-Blanche. 2003. *Les rapports de sexe en sociologie*. In Tahon. *Sociologie des rapports de sexe*. Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, p. 27-53. (27 pages/169 – ISBN2 – 7603 – 0561 – 9).

Tremblay, Manon. 17 mai 2004. *Le système patriarcal à la base des inégalités entre les sexes*. Recension de Theorizing Patriarchy, par Walby Sylvia.